UNIVERSITE NANCY 2
UNITE DE FORMATION ET DE RECHERCHE CONNAISSANCE DE L'HOMME
DEPARTEMENT DE SCIENCES DE L'EDUCATION

THESE DE DOCTORAT
EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée par
Christophe HOFF
le 6 décembre 2007

PARCOURS DE FORMATION ET AUTOCONSTRUCTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS DU PREMIER DEGRE

VOLUME 1

Directeur de thèse : M. Pierre-André DUPUIS, Professeur de Sciences de l'Education, Université Nancy 2

JURY

Mme Françoise CLERC, Professeur émérite de Sciences de l'Education, Université Louis Lumière-Lyon 2

M. Dominique DEVITERNE, Maître de Conférences en Psychologie, IUFM de Lorraine

M. Pierre-André DUPUIS, Professeur de Sciences de l'Education, Université Nancy 2

M. Richard ETIENNE, Professeur de Sciences de l'Education, Université Montpellier 3

M. Gérard FATH, Professeur émérite de Sciences de l'Education, Université Nancy 2

Mme Patricia REMOUSSENARD, Professeur de Sciences de l'Education, Université Lille 3

REMERCIEMENTS

Je remercie Monsieur Pierre-André Dupuis d'avoir accepté, après mon D.E.A., de diriger cette recherche.
Sa gentillesse, ses encouragements et ses conseils éclairants m'ont permis de mener ce travail à son terme.
Qu'il trouve ici un témoignage sincère de ma profonde reconnaissance.

Je remercie également les huit enseignants qui ont contribué à la réalisation de cette recherche en donnant de leur temps et en acceptant de partager leurs expériences.

SOMMAIRE VOLUME 1

Les annexes sont présentées dans le volume 2.

INTRODUCTION

L'objet de cette étude est lié à notre champ professionnel. Exerçant depuis plusieurs années les fonctions de conseiller pédagogique dans une circonscription de l'est mosellan, notre tâche essentielle est constituée du suivi des professeurs des écoles débutants durant les deux premières années de leur insertion professionnelle.

En France, la question de l'entrée dans le métier d'enseignant, bien présente sur le terrain et dans le vécu des personnes concernées, n'était guère appréhendée par les instituts ou les acteurs de la formation. En 1992, une recherche relative à la prise de fonction des instituteurs, menée par l'Institut National de Recherche Pédagogique, mettait en évidence la grande difficulté des débuts dans l'enseignement, et affirmait que, pour la plupart des praticiens novices, « l'expérience première est, en un mot, celle de la souffrance » (Louvet, Baillauquès, 1992, 87). Dans notre propre pratique professionnelle, il nous arrive régulièrement d'accompagner des maîtres novices pour lesquels l'exercice quotidien du métier entraîne d'importantes difficultés. Parfois, certains débutants ne parviennent pas à surmonter les obstacles qui se dressent sur leur chemin. Ils sont alors "sortis" de leur classe et poursuivent l'année scolaire sur des postes moins exposés.

Lorsqu'on prend connaissance des travaux antérieurs portant sur cette première phase de la carrière, on trouve surtout des résultats de recherches assez anciennes. La plupart d'entre elles abordent la question essentiellement sous l'angle des difficultés rencontrées par les enseignants novices. Plus récemment, des travaux ont porté sur l'ensemble du parcours de formation initiale des maîtres et sur les tout débuts de l'expérience d'enseignement (Guillot, 1998, Gondrand, Pierrard, 2001, Wentzel, 2004).

Au Canada, Lamarre (2003) a étudié l'expérience de la première année d'enseignement avec cinq jeunes personnes. Mais nous n'avons trouvé aucune étude longitudinale récente investiguant l'entrée dans le métier au-delà de la première année professionnelle.

Notre recherche tente, dans une première étape, d'établir et de comprendre ce qui est vécu par les jeunes maîtres[1] au cours des deux premières années d'enseignement. Quelles sont

[1] A l'exception de certains passages où nous privilégions les termes féminins d'enseignante ou de maîtresse d'école lorsqu'il est question directement de personnes ayant participé à cette recherche, nous utiliserons toujours les termes d'enseignant ou de maître dans un sens générique.

leurs satisfactions ? Leurs difficultés ? Comment procèdent-ils pour tenter de surmonter les écueils qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur profession ?

Depuis quelques années maintenant, les réflexions portant sur l'insertion professionnelle des professeurs novices font apparaître la nécessité de porter une attention toute particulière aux personnes qui débutent dans le métier d'enseignant. Fort de ce constat, le ministère de l'Education Nationale envoyait, au mois de septembre 2001, une circulaire (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 2001, 32) à tous les recteurs d'académie qui institutionnalisait, en France, un plan d'accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant. Plus récemment, le nouveau « Cahier des charges de la formation des maîtres » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 2007, 1) renforce le dispositif d'aide à la prise de fonction en augmentant très sensiblement le temps de formation accordé aux praticiens débutants pendant les deux premières années d'enseignement. A partir de la rentrée scolaire 2007/08, le volume horaire attribué à l'accompagnement professionnel est quasiment doublé par rapport aux années précédentes.

Mais qu'en est-il des effets de ces actions de formation sur le développement professionnel des jeunes maîtres ? Peut-on identifier une réelle influence formative de ces situations d'accompagnement sur la pratique de classe des enseignants débutants ?

La visée essentielle de notre réflexion est de rendre intelligible la manière dont la professionnalité des jeunes enseignants se constitue depuis la sortie de l'IUFM, d'identifier les voies par lesquelles celle-ci se consolide progressivement. En quel sens et jusqu'à quel point pouvons-nous parler d'autoconstruction professionnelle ?

L'exposé de notre travail comprend trois parties.

La première dresse le cadre de la recherche en proposant une synthèse des études menées sur l'insertion professionnelle des enseignants (partie I, chap.1). Puis, nous présentons le plan d'accompagnement de l'entrée dans le métier en France et sa déclinaison mosellane (partie I, chap.2). Le chapitre suivant illustre le cheminement intellectuel qui a prévalu à la construction de l'objet d'étude et pose les questions essentielles qui ont orienté la recherche (partie I, chap.3).

Afin de pouvoir répondre à ce questionnement, nous avons privilégié une méthodologie d'inspiration compréhensive en suivant, depuis leur prise de fonction jusqu'à la fin de leur seconde année d'enseignement, huit professeurs des écoles débutants que nous avons

questionnés à deux ou trois reprises chacun. Le quatrième chapitre présente les outils mis en œuvre pour le recueil et l'analyse des données.

La seconde partie de l'étude décrit le rapport au métier et les dynamiques individuelles et collectives que mobilisent les praticiens novices pour construire et faire évoluer leur professionnalité.

La dernière partie de la réflexion met en lumière certaines similitudes que nous avons identifiées dans les expériences des maîtres, dans leur manière de vivre le métier et de développer leurs compétences professionnelles. Nous présentons également certains points d'articulation qui nous semblent essentiels dans le processus de développement professionnel des enseignants débutants (partie III).

La conclusion de cette recherche, qui a nécessité trois années de travail et que nous avons menée tout en exerçant pleinement notre activité professionnelle, présente les enjeux possibles de cette étude en termes de formation et d'accompagnement professionnel des maîtres novices.

PARTIE I

L'AUTOCONSTRUCTION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DES ECOLES DEBUTANTS : CADRE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1

L'ENTREE DANS LE METIER DE PROFESSEUR DES ECOLES ET L'ACCOMPAGNEMENT PROFESSIONNEL INSTITUTIONNEL

Ce travail vise à décrire et à comprendre la manière dont s'élabore la professionnalité des maîtres débutants durant leurs deux premières années d'enseignement à l'école primaire. Ces limites temporelles que nous avons posées ne signifie nullement que tout s'élabore à ce moment-là. Simplement, dans la définition de notre objet de recherche, et pour des raisons de faisabilité, nous avons limité notre étude à cette période précise.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présenterons l'état de la recherche concernant l'entrée dans le métier des enseignants et les manières dont se réalise leur insertion professionnelle.

Dans une seconde partie, nous observerons le plan national d'accompagnement professionnel à l'entrée dans le métier et nous analyserons le dispositif mis en œuvre dans le département de la Moselle à l'intention des maîtres novices.

I L'entrée dans le métier et l'insertion professionnelle des enseignants

Jusque dans les années 1980, peu de personnes ou d'institutions s'interrogeaient sur

les conditions de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Les difficultés que pouvaient rencontrer ces débutants et les ressources qu'ils mobilisaient pour les surmonter ne semblaient guère constituer un sujet d'intérêt.
En 1985, est lancée en France la première recherche (Louvet, Baillauquès, INRP, 1992) relative à la prise de fonction des instituteurs. Cette étude avait deux objectifs essentiels. Dans un premier temps, elle se proposait d'analyser le processus de prise de fonction afin de comprendre comment se passait, pour les maîtres débutants interrogés, la première année d'enseignement. Cette recherche se voulait également pragmatique, ses auteurs souhaitaient pouvoir proposer des éléments d'amélioration pour le début de carrière afin de faciliter l'insertion professionnelle des professeurs débutants. Si cette recherche a effectivement pu produire quelques recommandations, en terme notamment de formation, les chercheurs se sont rendu compte qu'il n'était guère évident d'élaborer un canevas pertinent, cohérent, d'initiatives et de modalités d'aide à mettre en œuvre. La raison première de cette situation réside dans le fait que chaque individu construit sa formation et vit son entrée dans le métier de manière singulière et unique, si bien qu'il est difficile d'aboutir à un schéma d'ensemble de propositions facilitant les débuts car « la prise de fonction reste un acte individuel et en cela unique » (Louvet, 1992, 40-41).

Cette question relative au début de carrière et à l'insertion professionnelle des enseignants est maintenant posée aux Etats-Unis, en Europe et au Québec où elle intéresse les chercheurs et les praticiens du monde de l'éducation et de la formation.
Elle est essentiellement appréhendée selon trois pistes principales, les difficultés rencontrées par les enseignants débutants, le développement professionnel des maîtres entendu comme une succession d'étapes ou de stades et enfin les procédures d'accompagnement et de soutien mises en œuvre pour les professeurs novices.

Attardons-nous d'abord quelque peu sur cette notion d'insertion professionnelle.

1. L'insertion professionnelle

La plupart des chercheurs considèrent l'insertion professionnelle comme une étape transitoire entre les formations initiale et continue (Zeichner et Gore, 1990, Desgagné, 1995). Après avoir suivi une formation de base lui apportant les savoirs et les

compétences pour agir en totale responsabilité, le jeune maître se voit confier la gestion d'une classe. L'insertion professionnelle représente ce moment où l'individu change de rôles. D'étudiant, il devient enseignant.

C'est également une période où il développe des savoir-faire dont il a besoin en début de carrière et où il intériorise la culture de ses pairs (Nault, 1993).

La durée de cette étape est variable, de quelques mois à plusieurs années. Elle diffère en fonction de plusieurs facteurs propres à l'individu comme sa personnalité, son âge, ses expériences antérieures. Elle varie aussi selon les caractéristiques de l'établissement, du poste occupé, etc… Pour S. Baillauquès, l'insertion professionnelle se termine quand l'enseignant maîtrise *a minima* sa pratique (1993, 146).

Ce processus est toujours perçu dans une perspective diachronique. L'individu se trouve à ce moment-là en situation d'apprentissage. L'évolution est progressive, singulière et concerne aussi bien le champ cognitif qu'affectif. L'insertion professionnelle constitue « un processus de maturité professionnelle progressif et personnalisé » (Nault, 1993, 112).

2. Les difficultés

Les années initiales sont souvent dépeintes comme une période particulièrement difficile pour les professeurs débutants, jalonnée de nombreux écueils et d'importantes difficultés auxquels le novice doit faire face (Huberman, 1989, Vonk, 1989).

Si les lignes qui suivent témoignent des difficultés voire des crises que peuvent endurer les professeurs novices, nous devons aussi affirmer que bien des enseignants débutent sans problème : « Cette crise des débuts n'est pas générale mais assez fréquente (…). Si elle ne touche pas l'ensemble des nouveaux professeurs, elle a été en plusieurs lieux reconnue sinon précisément en sa fréquence, au moins comme malaise profond, sentiment de défaite du nouvel enseignant, angoisse du futur » (Baillauquès, 1999, 23).

Différentes expressions qualifient ce moment particulièrement difficile que vivent un certain nombre d'enseignants novices. Huberman (1989) emploie le terme de « période de survie », d'autres parlent « d'épreuve du feu et de rite initiatique » (Baillauquès et Breuse, 1993), « d'expérience crisique » (Hétu, 1999, 12).

Veenman (1984) a recensé 83 enquêtes menées dans différents pays afin de recenser les principales difficultés rencontrées par les prenant-fonction. Elles sont présentées ci-dessous par ordre décroissant de fréquence :

1. Conduite de la classe, discipline
2. Motivation des élèves
3. Gestion des spécificités des élèves
4. Evaluation, notation des travaux
5. Relations avec les parents
6. Organisation de l'enseignement
7. Manque ou insuffisance du matériel d'enseignement
8. Gestion des problèmes individuels des élèves
9. Difficultés d'enseignement dues au manque de temps de préparation
10. Relation avec les collègues

Cette étude, et d'autres (Baillauquès, 1992) mettent en lumière quatre grandes catégories de difficultés. La première concerne la gestion de la discipline. Il apparaît notamment qu'un certain nombre de jeunes maîtres naviguent entre une directivité intransigeante et un laisser-aller qui ne permettent guère d'établir un climat de classe propice aux apprentissages. La seconde catégorie porte sur la gestion des élèves au comportement difficile. Face aux enfants présentant des troubles du comportement, les enseignants manquent de savoir-faire. Ils ne savent pas toujours non plus établir un diagnostic précis afin de juger s'il est nécessaire ou non, de recourir à un spécialiste. La troisième famille de difficultés est liée à l'évaluation et à la notation. Les praticiens déclarent ressentir des difficultés à évaluer le niveau global de la classe, mais également le niveau des apprenants pris isolément. Enfin, la dernière catégorie concerne le rapport au temps. Les activités didactiques sont préparées et mises en œuvre au jour le jour. Il n'y pas de pouvoir d'anticipation ou de projection à moyen terme de l'activité professionnelle.

En abordant le métier d'enseignant, les praticiens sont envahis par des incertitudes et des doutes quant à leurs compétences professionnelles. Ils comptent sur leur confrontation quotidienne au "terrain", à l'expérience naissante pour construire leurs savoirs pratiques. Or, dans certains cas, les conditions d'insertion professionnelle imposées sont si difficiles, si chaotiques, qu'elles entraînent davantage de tension, de malaise, de peur, voire de détresses mentales, qu'elles ne conduisent à des débuts réussis.
Nous sommes en présence d'un paradoxe de la profession souligné par plusieurs études (Veenman, 1984, Baillauquès et Breuse, 1993, Nault,1993). La majorité des enseignants

débutants sont nommés sur les postes les plus difficiles, classe d'intégration scolaire, cours double ou triple, classe unique, laissés par les collègues plus expérimentés. Certains sont obligés de gérer une situation scolaire dont les plus anciens se sont débarrassés, la jugeant invivable malgré leur expérience, comme si on laissait aux chirurgiens débutants les opérations les plus délicates, les plus dangereuses pour la vie des patients, ou aux jeunes avocats les causes les plus difficiles à défendre.
Les premiers mois d'enseignement peuvent constituer une période « de tension et d'ambivalence (…) qui se traduit par un vécu d'épreuves s'accompagnant d'un sentiment de souffrance et d'incohérence à surmonter pour pouvoir survivre » (Hétu, 1999, 64).

Pour la plupart des enseignants débutants, la première année professionnelle constitue une initiation au monde des adultes, incluant de nouvelles responsabilités et des conséquences sur la vie personnelle qui peuvent être difficilement vécues, comme par exemple devoir quitter le domicile familiale, délaisser ses amis. Le prenant-fonction se situe « dans un entre-deux. Il passe entre deux lieux (…), de l'établissement de formation à celui d'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu (…) » (Baillauquès, 1999, 25).
L'entrée dans la profession est un passage au sens d'espace comme nous venons de l'évoquer, elle constitue également une période de transition relative au temps et aux statuts : « Il était l'enseigné, il devient l'enseignant, mais il n'est pas toujours certain d'être le maître ni même de le vouloir, se proposant parfois à ses élèves « comme un copain » ou s'érigeant *a contrario* en dure hiérarchie (…). Il s'est hissé jusqu'aux collègues en parité… mais il est le nouveau pas encore intégré (…). On pense ici à ces adolescents qui ne sont plus des enfants et pas encore des adultes et qui sont cependant les deux à la fois. Mais au concret pourtant, pour l'administration, pour l'institution et les collègues et les parents, le néo-titulaire est bien sur l'autre rive : praticien désigné, responsable » (Baillauquès, 1999, 25).

Mosconi (1993) dégage trois dimensions dans cette rupture que constitue l'accession au monde professionnel :

- la dimension institutionnelle implique la séparation d'avec l'institution de formation et le changement de statut, l'étudiant devient enseignant,

- la dimension psychosociale est celle du déplacement des investissements relationnels, vers les élèves, les collègues, les parents, les responsables hiérarchiques,
- la dimension intrapsychique enfin est ce passage « de la personne jeune » vers « une position d'adulte face aux enfants ou aux adolescents qui lui sont confiés » (Mosconi, dans Baillauquès, Breuse, 1993, 142).

Pour Hétu (1999), le statut de l'enseignant débutant correspond à cette situation de transit dans laquelle s'esquisse l'unification des dimensions personnelles et professionnelles, processus que de nombreuses personnes identifient sous le terme "d'identité professionnelle". La prise de fonction est vécue par certains comme l'abandon ou la perte d'espoir, perdre « ses espérances premières (d'être tout puissant, tout sachant, tout aimé), ses images d'élèves (faciles apprenants), la croyance en ses savoirs immédiats (disciplinaires, didactiques, relationnels) » (Baillauquès et Breuse, 1993, 139).

Face à cet environnement qu'ils ressentent comme hostile, certains débutants sont gagnés par la maladie. Plusieurs études (Abraham, 1982, Breuse, 1984) ont mis en lumière la proportion non négligeable d'enseignants souffrant de légers troubles psychiques à tonalité dépressive, entraînant notamment un taux d'absentéisme élevé, des demandes de mutation et de congé.
Une recherche déjà ancienne du docteur Chanoit (1983) sur les maladies mentales montrait que les troubles névrotiques sont deux fois plus élevés chez les enseignants débutants français que dans d'autres professions. Avec l'acquisition d'une certaine ancienneté, cet écart diminuait.
Breuse signifie ainsi le malaise des professeurs novices : « (…) renoncement des jeunes maîtres à enseigner au sortir de l'établissement de formation ou après quelques semaines de fonction ; demande de congé de longue durée non rétribuée par de jeunes enseignants désireux d'élargir leur horizon ; allergie brutale au métier ; manifestations psychosomatiques, difficultés caractérielles, comportements jugés anormaux ; maladies nerveuses, troubles mentaux ; suicides » (1984, 145).

Aux Etats-Unis, où l'on utilise le terme de « burn-out » pour signifier l'épuisement psychique, Gold (1996) liste les motifs les plus fréquemment cités par les enquêtés pour

expliquer cette extrême fatigue mentale. Y figurent, entre autres, la violence et les problèmes liés à la discipline, l'attitude négative des parents, les critiques de la société à l'égard du système éducatif et de ses agents, la masse de travail et les tâches administratives, l'absence de perspective d'avenir : « Quand l'insatisfaction conduit à une certaine désillusion, l'épuisement survient et les enseignants choisissent souvent de quitter la profession » (1996, 549, traduction libre).

Toute personne est confrontée, à un moment ou à un autre de sa vie, à des situations nouvelles, inattendues, qui l'amènent à vivre des moments de transformations personnelles difficiles. En débutant un nouveau métier, chacun découvre des situations inconnues qu'il doit maîtriser. Le bouleversement que peut occasionner un nouvel environnement professionnel n'est pas exclusif au monde enseignant.

Lorsqu'il est question de difficultés, d'épreuves, nous réagissons la plupart du temps négativement en identifiant ces situations problématiques comme des éléments à éradiquer. D'un point de vue différent, il est possible d'appréhender l'expérience de la difficulté selon une visée formatrice. L'obstacle peut alors représenter une source d'apprentissage, et interroger les jeunes maîtres sur la manière dont ils ont dépassé leurs difficultés peut nous révéler des pistes intéressantes quant à la manière dont les praticiens consolident et enrichissent leurs compétences.

Dans l'étude portant sur la prise de fonction des instituteurs (Louvet, Baillauquès, 1992), toutes les difficultés que nous venons d'évoquer apparaissent à travers les témoignages. Les discours montrent aussi une réelle volonté de les résoudre, d'assumer cette étape difficile qu'est l'entrée dans le métier pour pouvoir ensuite exercer le métier plus sereinement.

3. La socialisation professionnelle et les étapes de la carrière enseignante

Plusieurs études portant sur le développement professionnel des maîtres définissent la carrière enseignante selon une suite de phases ou d'étapes.

Dans leur modèle, Fuller et Brown (1975) proposent trois stades :

- Au stade 1, « survival stage », le jeune maître a pour but essentiel de tenir le coup. Il est sa propre référence et ne peut se décentrer.
- Au stade 2, « mastery stage », le praticien vise à maîtriser les séquences d'enseignement. Ces dernières constituent maintenant son point de réflexion.

- Au stade 3, « routine stage », l'enseignant exerce sa responsabilité d'éducateur. Les élèves sont devenus le centre de son action pédagogique.

Plus récemment, Huberman (1989) a défini quatre étapes dans le développement professionnel dont les deux dernières peuvent présenter plusieurs situations et des déroulements différents. Lors des premières années, deux périodes distinctes apparaissent : la phase d'exploration et la phase de stabilisation.

La phase d'exploration se situe, selon les individus, de la première à la troisième année d'enseignement. L'entrée dans un monde professionnel nouveau amène le maître novice à expérimenter, à essayer et aussi à s'essayer. Il s'initie à la pratique pédagogique par les essais, avec à la clé des réussites et des erreurs. Ainsi, presque deux tiers des jeunes enseignants interrogés (63%) affirment avoir éprouvé « un sentiment de tâtonnement continuel » lors de leur première année d'enseignement (Huberman, 1989).

Prenant appui sur différentes recherches dont l'objet était l'entrée dans le métier d'enseignant (Fuller, 1969, Field, 1979, Watts, 1980), Huberman évoque les premiers mois d'enseignement comme « un stade de survie et de découverte » (Huberman, 1989, 13). Le phénomène de « survie » renvoie à ce que d'aucuns ont appelé " le choc du réel", qui met en exergue le passage de la vie d'étudiant à celle d'un professionnel investi de nouvelles responsabilités, moment vécu de manière problématique par certains jeunes adultes.

L'aspect « survie » traduit également les doutes qui assaillent le novice confronté à la complexité de l'acte d'enseignement et le décalage qu'il éprouve entre ses représentations initiales du métier et les réalités de la classe qu'il vit quotidiennement. Presque la moitié (46%) des maîtres interrogés parlent du sentiment de « ne pas être à la hauteur » des tâches à accomplir et disent avoir vécu cette période en « survivant au jour le jour » (Huberman, 1989).

Cet aspect du métier, difficile à vivre, s'accompagne d'un sentiment ou d'un état plus agréable et serein. Le chercheur parle de l'aspect « découverte » de l'insertion professionnelle

Ce processus de « découverte » de la vie de l'école est alimenté par l'enthousiasme des débuts, le fait de se voir investi de responsabilités et de se sentir membre d'un groupe professionnel identifié.

Pour le chercheur suisse, les deux situations que nous venons d'évoquer ne sont pas nécessairement vécues par tous les enseignants débutants. Il existe des profils uniques (l'un ou l'autre aspect), mais aussi d'autres dominantes comme la sérénité, l'indifférence, la frustration…

En revanche, ce qui caractérise l'ensemble de ces profils peut être circonscrit par le terme « d'exploration », laquelle peut être « systématique ou aléatoire, facile ou problématique, concluante ou décevante » (Huberman, 1989, 14). Selon Gervais (1999), compte tenu des habitudes professionnelles dominantes, le lieu d'exploration du maître est souvent réduit à sa seule classe. Cette situation d'isolement relatif peut constituer un frein au développement professionnel des maîtres débutants.

Lorsque « la période d'exploration » s'achève, le novice aborde une nouvelle étape, « la phase de stabilisation » qui se situerait entre la troisième et la septième année de pratique. Cette étape intègre le choix d'une identité professionnelle, la personne s'engage véritablement et pour un certain moment dans la voie qu'elle a choisie. Cette phase se caractérise par une plus grande confiance en ses moyens, une meilleure maîtrise pédagogique, un certain confort psychologique et une préoccupation accrue concernant la réussite des élèves.

L'espace temporel de la phase de survie est variable d'une personne à l'autre et différents éléments y contribuent. S. Baillauquès (1990, 230) trace, quant à elle, quatre portraits de maîtres d'école qu'elle a pu observer durant cette phase de l'insertion professionnelle :

- celui du débutant qui ne pouvant faire face aux difficultés, se met en arrêt de travail, ou démissionne, ou se fragilise chaque jour davantage devant son incapacité à améliorer une situation qu'il juge insupportable,
- celui du novice qui appréhende ces obstacles comme un défi personnel qu'il se doit de relever, un pari pédagogique dont il va essayer de sortir ″vainqueur″ en faisant des essais, en expérimentant, en innovant,
- l'enseignant « aussi incapable de régler les difficultés que de quitter le terrain »,
- le débutant qui évolue dans sa classe comme « un poisson dans l'eau ».

Dans une étude plus récente portant sur le métier d'enseignant (*Note d'information*, 2001, 01.46, ministère de l'Education Nationale), lorsqu'il est demandé aux professeurs des

écoles débutants de dresser un bilan de leur première année d'enseignement, les maîtres signifient leur satisfaction en même temps qu'ils reconnaissent le caractère ardu de l'année professionnelle écoulée. Ainsi, 62% d'entre eux évoquent une expérience à la fois satisfaisante et difficile, et plus de neuf enseignants sur dix affirment ne pas regretter leur choix professionnel et se déclarent très ou assez satisfaits (respectivement 27% et 64%) par rapport à leur idée initiale du métier.

Les observations menées soulignent que les cinq à sept premières années d'enseignement constituent un espace temporel critique pour ce qui concerne l'apprentissage du métier et de la vie d'enseignant. C'est une étape fondamentale dans le processus de professionnalisation des personnes qui s'y engagent (Abraham, 1982, Baillauquès et Breuse, 1993).

Huberman (1989), Veenman (1984), Vonk (1989) affirment que ces années initiales d'insertion professionnelle influencent de manière déterminante l'évolution professionnelle de l'enseignant. Ainsi, la manière dont le débutant va vivre ses premières expériences professionnelles déterminerait son futur profil pédagogique.

Les métiers de l'humain en général, ceux de l'éducation en particulier, appellent un investissement personnel important et les difficultés rencontrées par les jeunes maîtres, si elles ne sont pas surmontées, peuvent avoir des conséquences néfastes sur la construction de leur professionnalité : « Les 2-3 premières années pourraient bien être cruciales ; marquant le pas sur l'enfermement routinier, décidant d'une autre orientation ou engageant le maître dans une dynamique de progrès professionnels et d'affirmation personnelle » (Baillauquès, Breuse, 1993, 146).

Chez les enseignants ayant des débuts "faciles", on observe un enthousiasme certain et un investissement important dans le travail. En revanche, quand l'entrée dans le métier est vécue de manière critique, on assiste parfois à un repli sur soi peu propice au développement professionnel (Huberman, 1989).

A la suite d'une analyse menée à partir de plusieurs dizaines d'études relatives à la situation des débutants, Gold montre l'influence des expériences professionnelles vécues durant la première année d'enseignement sur le développement personnel et professionnel du novice : « Quand les premières expériences sont agréables, l'impression est principalement positive et le développement fécond ; quand les premières expériences

s'avèrent négatives, avec un sentiment de découragement, de malaise, l'impression est mauvaise. Ces sentiments et ces comportements réapparaîtront à nouveau dans le futur. Dans de nombreux cas, vivre régulièrement des expériences désagréables peut entraîner la décision d'arrêter son métier d'enseignant » (1996, 548, traduction libre).
Durant cette période, il importe au prenant-fonction de se faire accepter par ses pairs et de se voir reconnu comme un enseignant à part entière en dépit de son manque d'expérience.
Différents auteurs (Hétu, Lavoie, Baillauquès, 1999) soulignent les risques de voir les novices imiter de manière aveugle leurs collègues expérimentés et de se laisser ainsi "couler dans le moule". Ce processus de modélisation freinerait le développement professionnel des jeunes maîtres car, comme le signifiait Bachelard, « celui qui ne sait renoncer au modèle, renonce au savoir car tout arrêt sur le modèle demeure aux marges de la production de connaissances » (1938, 13).

Le nouvel enseignant vit souvent une tension entre deux pôles : se conformer aux habitudes professionnelles existantes, à la réalité scolaire telle qu'il la vit de manière quotidienne, et mettre en œuvre des démarches pédagogiques novatrices apprises le plus souvent durant la formation initiale et susceptibles de faciliter les apprentissages des élèves.
Le premier de ces pôles est illustré par les travaux de Holborn, Wideen et Andrews (1988), et par ceux de Zeichner et Tabachnick (1985) qui ont montré que les novices faisaient preuve d'une certaine rigidité et d'un besoin de "faire comme" leurs pairs plus anciens. Il semble qu'une telle suradaptation constitue une entrave à la créativité et à l'autonomie des jeunes professeurs.
Le second pôle est évoqué notamment par Boutin (1999, 43-56) qui souligne l'aspiration des débutants à entreprendre, à innover afin de « secouer le cocotier ».

Se pose alors la question de ce qui est à l'œuvre dans cette période de l'insertion professionnelle des maîtres débutants. Est-ce un processus de socialisation professionnelle dans lequel il s'agit essentiellement d'acquérir les attitudes, les connaissances, les comportements, les pratiques, qui sont d'usage dans le milieu scolaire ? Est-ce un processus de professionnalisation qui, dans le modèle actuel, met l'accent sur une maîtrise de la pratique réflexive susceptible d'entraîner une (auto) formation et un développement professionnel continus, mais qui suscite par ailleurs tensions et réserves auprès des

enseignants débutants ? Est-ce un processus de transformation des pratiques, des représentations, de l'identité personnelle et professionnelle de l'individu ?

Nous savons bien que ces questions posées de manière aussi dichotomique et tranchée permettent rarement d'appréhender un objet de réflexion, surtout s'il s'agit d'un objet aussi complexe que le développement professionnel des jeunes enseignants : « L'analyse du « trilemme : socialiser, professionnaliser, (se) transformer, décompose le réel et ce faisant le fige, alors que le vivant (…) est tout d'abord poussée, mouvement de synthèse, production et produit dialectiques. Existe-t-il plus vivant processus que processus de formation ? » (Baillauquès, 1999, 22)

Dans sa recherche doctorale, Nault (1993) décrit en cinq phases le processus de socialisation professionnelle à l'enseignement. Il débute, selon cet auteur, par une « socialisation informelle », antérieure à la prise de fonction et liée à l'histoire de vie de l'individu.

La « socialisation formelle » constitue la seconde phase de ce processus. Elle recouvre la formation initiale durant laquelle ce sont essentiellement des sources externes (professeurs, tuteurs, maîtres-formateurs…) qui alimentent la construction d'un soi professionnel.

Puis survient « l'insertion professionnelle », troisième étape, qui correspond à la prise de fonction du novice dans une école.

Nault distingue à nouveau trois phases durant cette période où le jeune maître vit ses premières confrontations quotidiennes avec les élèves : une étape « d'euphorie anticipatrice » (Nault, 1999, 146) où les nouveaux professeurs se voit confier l'entière responsabilité d'une classe. Ensuite, survient une seconde étape qualifiée précédemment de « choc de la réalité ». Afin de faire face aux difficultés qui l'assaillent, le novice, selon sa personnalité et sa situation d'insertion, se conformerait ou résisterait aux pressions sociales de l'école dans laquelle il travaille. Le chercheur prête un « conformisme aveugle » aux débutants qui répètent inlassablement les modèles qu'ils ont pu observer à l'IUFM ou durant leur propre scolarité.

D'autres novices tentent d'adapter ces modèles aux réalités du terrain. Ainsi, un enseignant supprime les travaux de groupe car cette forme de travail lui semble entraîner trop de bruit et d'instabilité dans le fonctionnement de la classe. Ce second mécanisme d'adaptation est qualifié de « conformisme réfléchi ».

Enfin, d'autres novices, plus audacieux ou plus confiants en leurs moyens, mettent en œuvre des stratégies personnelles et originales afin de surmonter leurs problèmes. Ce dernier mécanisme d'adaptation est appelé « conformisme dynamique » (Nault, 1999, 149).

La troisième étape de cette insertion professionnelle voit le novice construire des schémas permanents, des routines au fur et à mesure de ses réussites et de ses échecs. Cette phase est appelée « phase de consolidation des acquis ».

Progressivement, plus confiant en ses ressources et en ses compétences, le jeune maître acquiert une certaine autonomie professionnelle. Il devient créatif en concevant, à certains moments, ses propres situations pédagogiques, Nault parle de « socialisation personnalisée ». Cette quatrième étape recouvre la « phase de stabilisation » évoquée par Huberman (1989).

Les théories du développement et de la socialisation professionnels que nous avons présentées constituent des points de repères utiles pour notre étude. Cependant, ces modèles généraux ne peuvent s'appliquer à tout enseignant débutant. Il paraît intéressant de focaliser le regard sur des situations singulières afin de comprendre, selon une perspective utilisant une granulométrie plus fine, les phénomènes à l'œuvre durant cette période. Nous devons nous montrer prudents par rapport aux catégories qui ont été définies et ne pas immédiatement y classer les sujets car cela nous empêcherait probablement de voir ce qui se joue chez les acteurs, à ce moment-là de leur parcours de formation. Enfin, le développement professionnel est tributaire de la personnalité de l'enseignant et de son environnement (Baillauquès, 1990, Boutin, 1999). Tous ces éléments plaident pour une recherche qualitative, de terrain, visant à répondre à ces questions : comment le jeune maître affronte-t-il les difficultés qu'il rencontre ? Quelles ressources mobilise-t-il pour tenter de les surmonter ?

D'une manière plus générale, comment le professeur novice évolue-t-il dans sa pratique professionnelle ? Que développe-t-il comme stratégies afin de diversifier et d'enrichir ses gestes professionnels pour approcher cette expertise à laquelle la plupart des enseignants aspirent ? Quelles dynamiques individuelles et collectives participent à leur parcours de formation ?

Nous venons d'observer que les premières années d'enseignement sont souvent dépeintes comme une période d'intense activité cognitive, étape essentielle au cours de laquelle le maître explore et s'adapte à l'environnement professionnelle qu'il découvre. Lortie (1975), étudiant les modes de socialisation professionnelle, souligne le caractère solitaire des apprentissages et déplore l'inexistence ou l'indigence des formes d'accompagnement proposées aux praticiens novices.
Qu'en est-il aujourd'hui, en France et dans d'autres pays, des démarches d'aide, de soutien, de conseil à l'intention des professeurs débutants ?

II L'accompagnement institutionnel de l'entrée dans le métier des enseignants du premier degré

De manière traditionnelle, la socialisation professionnelle était organisée en trois temps : le recrutement des futurs professeurs, leur formation étalée sur une ou plusieurs années et leur affectation dans un établissement scolaire. Aucune action n'était engagée pour accompagner les jeunes professeurs après leur formation initiale.
Comme le souligne Boutin, les maîtres novices ont longtemps été livrés à eux-mêmes lors de leurs débuts professionnels : « La plupart du temps, les enseignants débutants sont laissés à eux-mêmes, à leurs hésitations, en façon avec plus ou moins de bonheur leur propre expérience, parfois même en adoptant des attitudes pédagogiques inefficaces, faute d'encadrement pédagogique adéquat » (Boutin, 1999, 51).

En France, jusqu'à la rentrée scolaire 2000, les enseignants fraîchement sortis de l'Institut de Formation se voyaient considérés de la même manière que leurs collègues plus expérimentés et ne faisaient l'objet d'aucune attention spécifique durant leurs premiers mois ou années d'enseignement.
Chacun devait faire face aux difficultés avec ses propres moyens. Ainsi, l'insertion professionnelle se faisait sur le « tas », la personne devant trouver d'elle-même les conditions et les moyens d'évoluer. Cette solitude ne semble pas dénuée d'un certain intérêt pour l'enseignant car elle peut le conduire à faire émerger ses propres ressources, à développer son autonomie. Cependant, il peut arriver que le praticien débutant se trouve dans une situation si chaotique qu'il n'est plus à même de se ressaisir et d'affronter les

écueils qu'il rencontre. Dans ce cas, l'accompagnement qui lui est proposé peut l'aider à mobiliser ses ressources dont il est en fait séparé.
En outre, lorsqu'il enseigne, le maître est responsable des vingt ou vingt-cinq élèves qui composent sa classe. Ainsi, s'il est naturel de commettre des erreurs, si certaines expériences pédagogiques ne sont guère fructueuses, on ne peut en revanche prendre le risque qu'un jeune praticien développe des pratiques qui iraient à l'encontre des besoins et des intérêts des enfants dont il a la charge. Ce scénario nous conduit à penser qu'une aide professionnelle est souhaitable afin de pouvoir pallier au mieux, et au plus vite, aux maladresses bien compréhensibles des débuts. L'aide peut aussi consister à renforcer, à consolider ce dont le jeune enseignant est déjà capable.
Il n'est pas inutile non plus d'accompagner un jeune enseignant dont la pratique pédagogique se révèle déjà bien affirmée. Souligner les réussites, tenter de les comprendre, sont autant d'éléments qui apportent au maître un sentiment de confiance, de compétence et une certaine reconnaissance institutionnelle qui peuvent entraîner, chez ce dernier, un développement et une consolidation du soi professionnel.

Le mouvement de professionnalisation des enseignants signifie, entre autres, l'idée d'une formation professionnelle qui dépasse la seule formation initiale de préparation au métier. Cette professionnalisation ne saurait être atteinte au bout d'un ou deux ans de passage à l'IUFM, mais s'élabore et se consolide tout au long de la carrière. Nous pouvons d'ailleurs penser que la complexité même de ce métier implique une professionnalisation de l'individu qui ne sera jamais achevée. Dans cette perspective, l'insertion professionnelle ne repose plus seulement sur les capacités adaptatives des jeunes enseignants, mais elle s'inscrit dans un processus formalisé visant à orienter, à aider les maîtres débutants « afin de maximiser aussitôt que possible, leurs satisfactions, leur motivation au travail et leur rendement » (Weva, 1999, 189). Ainsi, comme le souligne cet auteur, le concept d'insertion professionnelle s'articule étroitement à un programme de formation « dans le but d'aider formellement et systématiquement les nouveaux enseignants au début de leur carrière » (Weva, 1999, 189).

Dans ce champ de recherche sur l'insertion professionnelle, la situation des professeurs débutants suscite de plus en plus d'intérêt. S. Desgagné (1995) souligne que les travaux

portant sur ce thème impriment une direction particulière, celle d'établir les principes et les modalités d'un encadrement soutenu pour les débutants.

Différents pays ont mis en place une démarche systématique d'accompagnement des nouveaux professeurs. En Suisse, dès 1975 a été publié le « Rapport LEMO » dans lequel les experts définissaient quatre phases dans l'itinéraire professionnel des maîtres : la formation initiale, l'introduction à la profession, le perfectionnement et la formation complémentaire. Ce rapport mettait fin à l'idée d'une formation initiale suffisante pour toute une carrière et introduisait, pour les enseignants, la nécessité d'une formation permanente. L'un des arguments essentiels plaidant pour une période d'accompagnement affirmait, à partir d'études menées dans ce pays, que les pratiques et l'attitude fondamentale acquises au cours de la formation initiale étaient abandonnées dès les premiers mois d'enseignement. Suite à ces travaux, une seconde commission produit en 1991, le « rapport LEFOMO » portant sur le perfectionnement des enseignants. Ce document insiste particulièrement sur la nécessité d'une collaboration entre l'institution oeuvrant à la formation de base et celle chargée du perfectionnement. La période d'introduction à la profession est intégrée à la phase de perfectionnement. Elle doit permettre l'étude de certaines questions pédagogiques, didactiques, méthodologiques, que la pratique naissante du métier rend plus significatives qu'elles ne pouvaient l'être durant la formation initiale. Il s'agit également, selon le même rapport, de valoriser les premières expériences et d'éviter que les jeunes praticiens ne s'approprient prématurément un style personnel dont ils ne sauraient ensuite plus se détacher.

Aux Etats-Unis, dès 1988, la plupart des Etats exigeaient une aide pour l'enseignant dans son premier poste (De Landsheere, 1990). Dans certaines écoles, les débutants listaient, à partir d'un questionnaire, les difficultés qu'ils rencontraient dans leur pratique professionnelle et renvoyaient ce document vers un service qui s'efforçait de leur proposer des éléments de solution (conseils, listes bibliographiques). Parfois, les novices bénéficiaient d'un encadrement réalisé par des conseillers ou des tuteurs.

Au Japon, toujours selon De Landsheere, cette période de soutien aux prenant-fonction devait durer vingt jours et ces derniers participaient à cent vingt-cinq jours de « développement professionnel » durant leur première année d'enseignement sous la tutelle d'un ou plusieurs maîtres expérimentés.

La manière dont les pays recrutent leurs enseignants diffère. La France, l'Italie, l'Espagne et le Portugal recrutent les professeurs par concours avec un *numerus clausus.* Dans d'autres pays, le Canada et l'Allemagne notamment, les jeunes enseignants vivent la loi du marché, de l'offre et de la demande. Souvent, ils débutent sans bénéficier d'un statut de titulaire et ne sont engagés définitivement qu'à l'issue d'une période probatoire.

En Belgique, l'enseignant, au terme de sa formation initiale, effectue un stage d'un an se terminant par une évaluation qui, si elle est positive, le titularise dans ses fonctions. Dans le cas contraire, une seconde année de stage est organisée et sanctionnée par une nomination définitive ou par un licenciement. On voit très bien dans cet exemple s'affronter deux logiques qui s'avèrent difficilement conciliables : une logique de formation visant un développement professionnel et une logique de recrutement davantage centrée sur l'efficacité pédagogique immédiate. Comme le souligne A. Louvet, « les pays qui mettent en avant le fait que la période probatoire est un moment de formation tout en procédant dans le même temps à une évaluation des enseignants, placent le débutant dans une situation plus difficile : doit-il d'abord se former, auquel cas il doit avoir la possibilité de s'essayer ou doit-il d'abord être évalué, auquel cas il lui faut faire la démonstration de ses capacités, donner la meilleure image de lui-même ; il est alors placé dans des conditions telles qu'il est beaucoup moins disponible pour se former. Evaluation et formation sont deux processus antinomiques, le dispositif d'évaluation ayant toute chance d'obérer le processus de formation » (Louvet, citée par Baillauquès, 1993, 167).

Le ministère de l'Education du Québec a proposé en 1996 une réforme[2] visant, entre autres, l'amélioration de l'entrée dans le métier des nouveaux arrivants. Les étudiants désirant devenir enseignants suivent quatre années d'études et de formation sanctionnées par un brevet officiel d'enseignement. L'évaluation étant réalisée avant la prise de fonction, il semble alors moins ardu d'organiser une période d'insertion professionnelle centrée essentiellement sur le développement professionnel des nouveaux maîtres (Desgagné, 1995).

---

[2] *Rapport final de la Commission des Etats généraux sur l'éducation*, (1995-96), Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Québec, ministère de l'Education

Différentes analyses portant sur ces programmes d'insertion soulignent les objectifs essentiels de ces activités d'accompagnement à la prise de fonction :

- faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant compétent,
- offrir une continuité entre la formation initiale et la prise de fonction,
- permettre le développement des habiletés, des connaissances, des attitudes et des valeurs nécessaires à l'accomplissement d'un enseignement efficace,
- augmenter le rendement et la satisfaction au travail des maîtres débutants,
- préparer les novices au choc de la réalité et alléger l'isolement, l'anxiété et le manque de confiance en soi vécu généralement par les professeurs débutants.

Concernant cet accompagnement professionnel, trois principes pédagogiques essentiels ont été relevés (Barrette, 2000, 19) :

- « l'enseignant se situe au centre de son apprentissage », il joue un rôle actif dans la formation qu'il vit,
- « l'intégration au milieu (professionnel) par l'engagement personnel ». Le novice doit s'impliquer dans la vie de l'école en menant des projets, des activités scolaires et extra-scolaires afin de s'intégrer progressivement dans son nouvel environnement,
- « l'insertion professionnelle doit être menée à l'aide de pairs ». Il semble que des travaux de groupe entre collègues et un encadrement professionnel dirigé par un enseignant expérimenté offrent des conditions propices à une entrée dans le métier réussie.

En France, depuis 1991 et la mise en place des IUFM, les futurs enseignants sont recrutés à partir de la licence ou d'un diplôme équivalent. La première année de formation, qui n'est suivie que par une partie des étudiants, prépare essentiellement ces derniers au concours de recrutement des professeurs. La seconde année, obligatoire pour les étudiants admis, relève davantage d'une formation professionnelle initiale articulant cours théoriques, analyses de pratiques, stages d'observation et en responsabilité. Au cours et à l'issue de cette seconde année, les stagiaires sont évalués. Dans l'immense majorité des cas, l'issue est positive et les étudiants sont titularisés à la rentrée scolaire suivante.

Considérant qu'il fallait accompagner la prise de fonction des professeurs débutants, le ministère de l'Education Nationale a publié en 2001, une circulaire (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 2001, 32)[3] relative à l'entrée dans le métier d'enseignant.
Ce document précise les principes et la mise en œuvre des mesures d'accompagnement des nouveaux enseignants.

1. **L'accompagnement institutionnel**

Nous pouvons remarquer que le plan d'accompagnement de l'entrée dans le métier est articulé au plan de formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et de formation (*Ibid.*, 1787). Cette présentation n'est pas anodine, elle signifie que l'insertion professionnelle des professeurs s'inscrit dans un processus de développement professionnel qui dépasse l'ici et maintenant des jeunes praticiens.
La formation initiale dont bénéficient les maîtres est essentielle dans la construction de leurs pratiques professionnelles, mais elle ne peut à elle seule répondre à tous les aspects de l'insertion professionnelle. La circulaire citée ci-dessus stipule que tous les maîtres doivent pouvoir profiter d'une aide dont le but est de leur permettre de s'approprier dans les meilleures conditions possibles leurs nouvelles tâches. Une formation adaptée à la prise de fonction devrait permettre aux professeurs novices de mieux exercer leur métier et d'en appréhender les richesses et les difficultés.
L'objectif visé est de « faciliter la maîtrise du métier en approfondissant les compétences et les savoirs professionnels abordés à l'IUFM à la lumière de l'expérience acquise sur le terrain » (*Ibid.*, 1788).
Le texte précise les thèmes qui devront être abordés avec les prenant-fonction :

- « adapter ses savoirs disciplinaires à la réalité du terrain, c'est-à-dire à la fois les traduire en termes appropriés à un niveau d'élèves et les faire acquérir à un public scolaire d'une grande diversité,
- gérer la classe : tenir compte des élèves tels qu'ils sont en concevant des stratégies adaptées à leurs besoins, à leur niveau d'attention et à leur progression dans les apprentissages ; gérer le temps (…),
- analyser l'activité de la classe (…),
- travailler en équipe (…),

[3] Annexe 20

- identifier et comprendre les caractéristiques du territoire de son environnement professionnel (…),
- s'approprier une éthique professionnelle (…),
- prendre en compte l'exigence d'actualisation des savoirs (…) » (*Ibid.*, 1788).

Nous constatons que les thèmes de travail, particulièrement nombreux, recouvrent l'éventail des compétences de l'enseignant professionnel. Cette diversité des points souligne également la complexité à laquelle doivent pouvoir faire face, dès la fin de la formation initiale, les maîtres débutants.

2. L'organisation du dispositif

Depuis la rentrée scolaire 2002/03, chaque enseignant novice bénéficie d'une formation équivalente à deux semaines au cours de la première année d'exercice, et à une semaine durant la seconde année. A terme, ce dispositif prévoit trois semaines de stage pendant la première année et deux semaines durant l'année suivante.

Le texte de référence invite les formateurs à diversifier les formes de l'accompagnement et à proposer « toute forme susceptible de permettre à l'enseignant débutant de prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, de l'analyser et de disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à rechercher des solutions » (*Ibid.*, 1796). Au sein de cette initiative valorisant la diversification des moyens pédagogiques d'accompagnement, l'analyse de pratiques apparaît comme « une démarche à privilégier » (*Ibid.*, 1796).

En outre, le dispositif d'accompagnement précise que le nouvel arrivant peut compter sur le soutien et l'appui d'un enseignant accompagnateur. L'objectif de cette mesure est d'offrir au jeune professionnel « une personne ressource, en position de pair, qui peut être rapidement sollicitée » (*Ibid.*, 1796). Cet enseignant expérimenté ne devrait pas constituer un modèle à imiter pour le novice, mais représenter un professionnel qui aide le nouveau-venu à construire et à consolider ses compétences en l'écoutant, en l'aidant à formuler ses questions sur le métier, à analyser les incidents rencontrés et les réussites observées chez les élèves.

Le profil de ces personnes ressources n'est pas défini explicitement, mais le texte précise que ces dernières doivent notamment :

- « développer des capacités d'écoute et d'analyse avant de conseiller ou d'évaluer,

- être capables d'aider à identifier les questions, à élaborer une demande et à analyser les besoins,
- jouer le rôle de ″passeur″ et ″d'aiguilleur″ en direction des bons interlocuteurs, dans et hors l'école ou l'établissement » (*Ibid.*, 1796).

3. La mise en œuvre de ce plan d'accompagnement dans le département de la Moselle

Suite à la parution de la circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier au *Bulletin Officiel*, s'est formé en Moselle, sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, un groupe de travail ″Entrée dans le métier″. Cette commission dirigée par un inspecteur de l'Education Nationale comporte dix membres : cinq inspecteurs, deux professeurs d'IUFM, deux conseillers pédagogiques, une directrice d'école d'application. Prenant comme cadre de référence les directives nationales, ce groupe de réflexion a élaboré un cahier des charges des formations[4] applicable dans toutes les circonscriptions à la rentrée scolaire 2002/03.

3.1 L'objectif de ces actions

3.1.1 Les stages

Les stages ″Prise de fonction″ ont pour but d'accompagner les sortants de l'Institut de Formation dans leurs nouvelles responsabilités. Il s'agit d'une aide à la prise de fonction « en répondant aux questions et besoins qu'ils parviendront à exprimer »[5].

3.2 Les modalités

Il est demandé que soit mise en œuvre dans les stages une réflexion dialogique entre la théorie et la pratique, « l'appui sur les éléments théoriques doit être prolongé d'exemples tirés des pratiques de maîtres ».

---

[4] *Cahier des charges des formations*, 2001, Inspection Académique de la Moselle, annexe 21.2

[5] *Charte d'accueil et d'accompagnement des T1 et T2*, 2001, Inspection Académique de la Moselle, annexe 21.1

A la lecture de ce premier élément, nous pouvons percevoir le souci affiché par le groupe de réflexion d'aborder la question épineuse et passionnante des relations entre la théorie et la pratique avec l'intention de favoriser dans les stages une articulation entre les apports théoriques et les pratiques des personnes en formation. Cependant, le terme « prolongé » nous semble équivoque car le lecteur qui est aussi formateur pourrait être amené à croire que les savoir-faire des praticiens ne devraient être évoqués, sollicités qu'en prolongement d'un discours théorique qui serait premier. Il s'agirait en quelque sorte de valider les connaissances théoriques par des exemples contextualisés. Nous croyons souhaitable que la formation des enseignants propose des conditions d'analyse et d'enrichissement des pratiques professionnelles et des situations pédagogiques dans lesquelles s'articulent de manière complémentaire les savoirs pratiques et les ressources théoriques. Par une réflexion contextualisée, la logique des pratiques et celle des savoirs théoriques s'éclairent mutuellement et permettent ainsi aux enseignants novices de donner une intelligibilité aux situations vécues.

3.3 Les contenus

Le groupe de travail propose cinq axes de travail communs à toutes les circonscriptions :

- « l'aménagement du temps et de l'espace et ses incidences pédagogiques,
- les traces écrites (…),
- la cohérence et la continuité des apprentissages : l'apport des nouveaux programmes, des projets d'école, (…), le travail en équipe pédagogique (…),
- la gestion de l'hétérogénéité des élèves (…),
- la connaissance du système éducatif (…)[6] ».

4. L'accompagnement individuel

Conformément aux instructions nationales, l'inspection académique exige la mise en place d'une ressource de proximité pour le praticien débutant, des « maîtres accompagnateurs ou référents » qui permettraient « l'apport de réponses immédiates ou d'aide ». Désigné par les inspecteurs oeuvrant dans les différentes circonscriptions, ce

[6] Annexe 21.2

personnel bénéficierait d'une « formation courte ». Dans la réalité, aucune action n'a été mise en œuvre pour aider ces personnes à assurer ce nouveau rôle.

Fait rarissime dans l'institution, la commande émanant de l'inspecteur d'académie n'a rencontré que très peu d'écho. Ce processus d'accompagnement d'un enseignant novice par un pair expérimenté n'a pas été mis en place de manière institutionnelle dans les écoles.

Nous expliquons l'avortement de cette mesure pour deux raisons majeures : la non-formalisation des critères de sélection de ces maîtres référents et la relative imprécision quant au rôle exact de ces personnes ressources. En outre, sur le terrain, plusieurs enseignants expérimentés sollicités pour accomplir cette tâche d'accompagnement ont décliné l'offre qui leur était faite car ils avaient le sentiment de ne pas être à la hauteur de l'exercice demandé.

Dans cette période particulière que sont les débuts professionnels, il nous semble que ces maîtres ressources pourraient jouer un rôle important dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants. Cependant, il est souhaitable de définir avec précision les tâches que les accompagnateurs seraient amenés à exercer auprès de leurs pairs novices. Confrontés à cette absence d'information, les inspecteurs ont adopté une attitude de prudence et d'attentisme en s'abstenant, la plupart du temps, de nommer des maîtres référents, empêchant la mise en œuvre institutionnalisée de cette forme d'accompagnement.

4.1 Le tutorat

Au Québec et aux Etats-Unis notamment, ont été élaborés des programmes d'accompagnement des enseignants novices afin de faciliter leur insertion professionnelle. Différentes recherches (Nault, 1993, Gervais, 1999) encouragent cette pratique d'accompagnement : « A l'étape de l'insertion professionnelle, il faut le soutien professionnel d'un maître-associé pour permettre aux nouveaux enseignants de se familiariser avec leurs nouvelles fonctions, de faire les liens entre les acquis de la formation initiale et la routine de classe, de s'intégrer à une équipe d'enseignants et de traverser le plus harmonieusement possible cette « phase de survie » où la réaction aux premières difficultés surmontées sera déterminante. C'est précisément dans une telle modalité d'accompagnement que, d'une part, la transmission des savoirs d'expérience

revêt un caractère initiatique inestimable et que, d'autre part, elle peut servir à forger l'identité professionnelle » (Bisaillon, 1993, 229).

Les individus nommés pour exercer ces fonctions se voient attribuer différentes désignations. On parle ici et là d'accompagnateur, de tuteur, de mentor. Ce sont des personnes d'expérience reconnues comme particulièrement compétentes par leurs pairs et par la hiérarchie scolaire. Leur rôle consiste à fournir aux nouveaux-venus l'aide dont ils ont besoin pour les épauler dans leurs nouvelles fonctions. Ces praticiens expérimentés offrent aux jeunes professionnels un soutien à caractère psychologique ainsi qu'une aide pédagogique et didactique en prodiguant des conseils, des suggestions. Cet accompagnement permet également l'appropriation progressive des règles de fonctionnement de l'école qui sont le plus souvent implicites et de la culture de l'établissement en facilitant les relations avec les autres collègues et la direction.

4.1.1 Deux modèles de tutorat

Le tutorat peut être défini comme une relation entre deux personnes, un professionnel expérimenté et un novice dans une situation de formation.
M. Paul (2002, 47-48) propose deux types de tutorat. Le modèle traditionnel repose sur une logique de transmission des savoirs dans le cadre d'une pédagogie du modèle. Ce processus d'apprentissage fondé essentiellement sur l'imitation peut engendrer un risque de mimétisme et de dépersonnalisation car la part restant au nouvel enseignant pour s'autoformer demeure extrêmement ténue. Une telle démarche peut conduire à perpétuer le conformisme, à empêcher la créativité car l'influence éducative du maître est si forte, si puissante, que "l'apprenti" ne peut en réchapper.

Dans ce modèle, deux aides spécifiques sont identifiées :

- un soutien psychologique, il s'agit alors d'encourager, de mettre en confiance le débutant ;
- un soutien pédagogique, le tuteur montre, critique, évalue.

De ce binôme, l'auteur extrait les deux fonctions du tutorat, la socialisation et la formation. La fonction de socialisation se retrouve dans le rôle exercé par les personnes

expérimentées dans la construction des identités professionnelles des débutants. La fonction de formation se concrétise par la transmission directe de savoir-faire professionnels aux nouveaux-venus.

Dans la seconde conception du tutorat, le tuteur n'est plus un modèle qu'il convient de reproduire, mais un « facilitateur ». Ce changement de perspective modifie profondément la relation entre l'expert et le débutant. Le tuteur n'enseigne plus directement ses savoirs à l'apprenant, mais aide le novice à se former par les activités de réflexion et d'analyse d'expériences que ce dernier mènera avec son accompagnateur, puis de manière autonome dans son habitus professionnel. Dans ce paradigme, l'essentiel de la formation ne se trouve plus dans l'imitation de la pratique du tuteur, mais apparaît dans une dialectique entre l'expérience vécue par le débutant et la dimension réflexive qui suivra. Ainsi, la qualité du tuteur se situe moins dans la mise en scène ostentatoire de son expertise que dans sa capacité à mettre cette dernière au service de l'autre. Un bon enseignant n'est pas *ipso facto* un tuteur remarquable car ses compétences se situent dans la classe, dans les situations pédagogiques qu'il met en œuvre. Les savoirs requis dans la fonction de tutorat se déplacent sur un autre plan, ils dépassent le cadre de l'expertise professionnelle enseignante.

Houde (1995) détermine trois ensembles de fonctions qu'un tuteur peut jouer :

- des fonctions sociales qui permettent au débutant d'être accueilli, guidé et intégré dans son nouveau milieu professionnel,
- des fonctions liées à la pratique professionnelle. Il s'agit ici de conseiller, d'entraîner, de critiquer afin de consolider une pratique pédagogique naissante,
- des fonctions personnelles de soutien et de mise en confiance du nouvel enseignant.

4.2 L'écriture professionnelle

A l'issue de sa première année d'enseignement, il est demandé à chaque enseignant de rédiger un bilan de son expérience sur le terrain. Ce document écrit fait ensuite l'objet d'une discussion avec l'inspecteur de circonscription. L'objectif de cet écrit qui ne doit pas dépasser six pages est l'auto-analyse par le jeune maître de son action éducative et de

ses pratiques d'enseignement. A cette fin, il lui est proposé un guide d'écriture comportant sept axes :

- « le contexte local : situer l'environnement de l'établissement, les caractéristiques de l'équipe pédagogique et de la classe… ;
- les projets : les grandes lignes du projet d'école, du projet de classe… ;
- la conduite de la classe : le mode pédagogique dominant, les formes de travail utilisées, la description synthétique d'une leçon… ;
- l'implication dans le fonctionnement de l'école, dans les activités périscolaires… ;
- les relations avec les différents partenaires de l'école ;
- l'accompagnement de l'entrée dans le métier : l'analyse des aides de l'équipe de circonscription, des collègues, du tuteur… ;
- les réussites et les points à travailler »[7].

Dans cette perspective, l'acte d'écriture est appréhendé comme un outil pouvant contribuer à l'élaboration d'une pensée enseignante. S'il existe de nombreux écrits relatifs au champ pédagogique, il est remarquable de constater que les maîtres n'écrivent quasiment jamais sur leurs propres pratiques. L'écriture en première personne sur son travail quotidien peut être utile et enrichissante pour son auteur.

Cependant, dans un travail d'écriture qui se donne à voir et s'offre ainsi aux jugements d'autrui, il semble important de préciser le cadre de cette communication, de « sanctuariser l'espace d'expression, de contractualiser clairement l'usage et la circulation des matériaux » (Fath, 1993, 139). Or, cette commande que satisfait le jeune praticien en présentant l'écrit à son supérieur hiérarchique peut ne pas atteindre son objectif initial car son auteur risque d'être tenté par une logique d'exposition. Délaissant volontairement ses pratiques, ce dernier écrit un discours "conforme" répondant aux attentes supposées de son lecteur. Ainsi, tous les écrits relatifs à la description d'une situation d'apprentissage que nous avons pu lire proposent une leçon modèle, un idéal-type qui semblent relativement éloignés des pratiques observées lors des visites de classe que nous avons effectuées chez ces enseignants.

Nous croyons que le sens de l'écriture est partiellement détourné car les jeunes maîtres voient dans ce travail une sorte d'évaluation déguisée de leur activité professionnelle. Or, ce type d'écriture dans lequel apparaissent essentiellement des savoirs d'origine externe

[7] *Guide pour l'écrit bilan en T1*, 2001, Inspection Académique de la Moselle, annexe 21.3

ne semble guère propice à l'évocation, au questionnement du professionnel, à sa logique d'apprentissage.

4.3 Une inspection repoussée

Depuis la rentrée scolaire 2001/02, l'inspection des prenant-fonction n'a plus lieu durant la première année d'exercice, mais elle a été repoussée à la seconde année d'enseignement. Ce décalage dans le temps a fait l'objet de nombreuses critiques. La grande majorité des enseignants débutants attendaient certes avec quelque appréhension, mais également avec impatience, la visite de l'inspecteur. Ce dernier représente l'autorité de référence, l'unique personne qui détient le "pouvoir" de leur apporter une certification à laquelle ils aspirent profondément car elle seule place les sortants d'IUFM au rang de pairs avec les autres collègues plus anciens de l'école.

Or, le fait de repousser cette "épreuve initiatique" à la seconde année d'enseignement prolonge cette posture équivoque dans laquelle se trouve le novice, qui n'est plus stagiaire depuis qu'il a quitté l'Institut de Formation mais pas non plus encore officiellement institué dans ses nouvelles responsabilités. Cette période d'entre-deux peut entraîner quelques entraves dans l'appropriation d'un rôle et d'un statut, dans la construction de l'identité professionnelle.

Cependant, sur un autre plan et dans la perspective d'une formation continue qui s'articule à la formation initiale, l'instauration de cette année "probatoire" semble particulièrement intéressante. En repoussant la question prégnante de l'évaluation à moyen terme, elle peut permettre la mise en œuvre de conditions favorables à une insertion professionnelle réussie.

4.4 Les visites de classe

En Moselle, dans le cadre de l'accompagnement individuel des sortants d'IUFM, l'inspecteur d'académie demande à chaque circonscription[8] d'effectuer plusieurs visites de classe auprès des maîtres débutants. Ces visites sont effectuées par les conseillers pédagogiques. Leur fréquence varie selon les pratiques locales. Ainsi, il est des

[8] Une équipe de circonscription est constituée d'un inspecteur et de deux conseillers pédagogiques. Il y a 23 circonscriptions en Moselle.

circonscriptions où les novices ne vivent que deux visites durant leur première année d'enseignement alors que certains de leurs collègues, dans d'autres circonscriptions, en connaissent jusqu'à cinq durant la même période.
Ces visites de classe revêtent un caractère institutionnel et ne peuvent, en principe, être refusées par le praticien débutant. En revanche, le texte départemental indique que, pour la seconde année d'enseignement, les visites de classe s'effectuent seulement à la demande des enseignants. Sur ce dernier point également, les pratiques diffèrent. Certains inspecteurs appliquent scrupuleusement cette consigne alors que d'autres imposent une, voire deux visites aux professeurs qui effectuent leur seconde année d'enseignement.
Comme nous l'avons souligné précédemment, les maîtres sont inspectés à la fin de cette seconde année. Ainsi, de nombreux inspecteurs demandent à leurs conseillers pédagogiques d'effectuer une visite chez les enseignants concernés afin de s'assurer que les pratiques professionnelles mises en œuvre correspondent à ce qui est attendu par l'institution.

Quel que soit le formateur qui les effectue, une visite de classe comprend nécessairement trois temps nodaux : l'observation de la pratique, l'entretien duel avec le jeune maître et la rédaction, par le conseiller pédagogique, d'un compte rendu de visite à destination du professeur des écoles, qui sera inséré dans son dossier de suivi pédagogique.

4.4.1 L'observation

L'observation se déroule dans la classe du maître qui met en œuvre avec ses élèves les séquences d'enseignement sous le regard du formateur. Elle constitue le moyen par lequel le formateur analyse la séquence pédagogique de l'enseignant. « Observer, c'est choisir dans une grande quantité d'informations, celles qui semblent significatives ou pertinentes par rapport à certaines références » (Pelpel, 1991, 75). Dans cette perspective, l'observation est en quelque sorte une forme de codage qui « permet de progresser dans l'élucidation d'une pratique » (*Ibid.*, 75). A ce niveau, l'observation profite d'abord au formateur.
Dans une expérience qu'il a menée, G. Mialaret (Pelpel, 1991, 82) proposait à douze enseignants un court film relatif à une situation pédagogique avec la consigne de décrire « tout ce qui s'est passé ». Sur les cinquante-deux éléments qu'il était possible de repérer,

les sujets en ont retenus entre sept et vingt-cinq. Ce résultat témoigne des écarts qui peuvent exister selon les individus dans la prise et le traitement des informations relatifs à une même situation de référence. Chaque observateur mobilise ses connaissances, ses idées, ses représentations au sein d'un cadre interprétatif, à travers lequel le formateur perçoit les séquences observées.

4.4.2 L'entretien

Dans la plupart des cas, un entretien entre le professeur et le formateur a lieu immédiatement après l'observation. Là encore, les pratiques d'entretien sont très variées selon les habitudes et la formation des conseillers à cet outil. Il porte essentiellement sur la pratique professionnelle proposée par le maître et vise à analyser les choix pédagogiques et didactiques réalisés par le praticien dans les situations d'enseignement qu'il a menées. Comme l'indique sa fonction, le conseiller pédagogique propose généralement des conseils susceptibles d'aider le novice à enrichir ses gestes professionnels. Ces conseils peuvent concerner tout un ensemble de domaines : le travail de préparation, la relation pédagogique, le déroulement des activités, l'organisation spatiale de la classe, les travaux des élèves…

L'entretien de formation vise essentiellement à développer la construction d'une posture réflexive chez les jeunes enseignants Il peut aussi, selon Foucault (1975), comporter un aspect plus sombre. Pour cet auteur, « ces injonctions à l'analyse par le sujet de ses actes et de ses conséquences, qui, en cas de difficultés, le confronte devant témoins (pairs ou formateurs) à ses propres limites, relèveraient de procédures subtiles d'assujettissement (avatar laïcisé de techniques culpabilisantes de confession) » (Foucault, cité par Dubois, Gasparini, Petit, 2006, 155, 77).

4.4.3 Le compte rendu

A l'issue de l'entretien, le formateur rédige un compte rendu de visite reprenant les points importants qui ont été évoqués durant l'entretien. Le professeur est destinataire d'un exemplaire, un autre est inséré dans son dossier de suivi pédagogique.

5. Synthèse

Le plan national d'accompagnement de l'entrée dans le métier et sa déclinaison départementale posent un cadre de travail susceptible d'aider la prise de fonction et le développement professionnel des maîtres débutants. Les actions proposées aux jeunes professeurs demandent beaucoup de temps et d'énergie aux équipes de circonscription chargées de leur mise en œuvre. Au cours des différentes réunions annuelles que nous avons avec nos collègues mosellans, il nous arrive régulièrement d'être étonné par les certitudes affichées sur l'utilité et l'efficacité indéniables des activités de formation que nous conduisons avec les jeunes praticiens.

A l'opposé de cette illusion mécaniste, comment ne pas être pour le moins surpris par les propos du ministre de l'Education Nationale[9] qui, présentant le nouveau cahier des charges de la formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées, affirme que « cet accompagnement de l'entrée progressive dans le métier a souvent été décrété dans le principe mais jamais réellement mis en œuvre. C'est maintenant un droit ! » (*Lettre flash*, 12/2006).

Il nous a alors paru intéressant d'aller à la rencontre des personnes directement visées par ces actions, et de les écouter. Comment les maîtres débutants ont-ils vécu les expériences de formation qui leur ont été proposées dans cette démarche d'accompagnement ? En quoi ces initiatives les ont-elles aidées, enrichies, éprouvées ?

[9] G. de Robien

CHAPITRE 2

LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

I Eclairage théorique

La création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, elle-même accompagnée d'une exigence plus importante quant au niveau de sélection des étudiants, a institué le mouvement de professionnalisation des enseignants du premier degré. Le rapport Bancel présente le cahier des charges de la profession enseignante et des compétences professionnelles à construire en formation. Evoquant une « professionnalité globale » (*Rapport Bancel*, 1989, 4), ce document témoigne de la volonté politique de passer d'un modèle de formation essentiellement centré sur une logique d'enseignement et de maîtrise des contenus disciplinaires à une logique davantage orientée vers l'appropriation de savoirs professionnels devant conduire les maîtres à devenir des professionnels de l'apprentissage.
Comme le souligne V. Lang, les textes et les discours ne se limitent pas seulement à préciser les compétences professionnelles requises dans les situations d'enseignement-apprentissage. Le mouvement de professionnalisation déborde le seul cadre de la classe, « professionnaliser, c'est aussi développer des compétences d'ordres méthodologique, relationnel, communicationnel » (Lang, 1999, 21).

L'émergence des termes profession, professionnalisation, professionnalité et leur fréquente utilisation correspondent à une prise en compte de l'évolution des conditions d'exercice du métier.
Divers auteurs (Meirieu, 1989, Altet, 1996) soulignent que cette évolution ne peut se résumer à un simple toilettage de l'existant. Il s'agit véritablement de développer de nouvelles compétences professionnelles pour un « nouveau métier » : « Il ne suffit pas d'introduire quelques éléments de modernisme, il s'agit bien d'une transformation

profonde du métier d'enseignant (…). La professionnalisation est ici transformation d'une identité culturelle et professionnelle » (Lang, 1999, 25).

La pluralité d'interprétations qu'engendrent les termes liés à cette professionnalisation nécessite que nous nous y attardions un peu. Ce chapitre tentera d'éclairer et de préciser ces différents concepts. Une première partie analysera ceux-ci dans un cadre général. La seconde partie développera ces mêmes notions en les articulant à l'enseignement.

1. Le concept de profession

En France, jusqu'à la fin du Moyen-Age, une différence était faite entre les personnes qui appartenaient à un corps de métier après avoir effectué une profession de foi et celles exerçant un métier qui ne l'exigeait pas. Ainsi, le concept de profession dériverait de cette profession de foi à accomplir.

L'essor des universités a conduit à distinguer les métiers qui s'enseignaient dans ces lieux des métiers manuels. Cette distinction entre métier et profession s'est articulée autour de cette dichotomie manuel-intellectuel, « les professions relevant des *septem artes liberales* qui s'enseignaient dans les universités et dont les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main (…), les métiers relevant des arts mécaniques où les mains travaillent plus que la tête (…) » (Dubar, 2000, 34).

Tentant de cerner la notion de professionnalisme, M. Lemosse (1989, 75-95) identifie les critères permettant de reconnaître un professionnel et les stratégies mises en œuvre par les individus pour accéder au statut de professionnel. Selon cet auteur, une profession est identifiée par les caractéristiques suivantes :

- l'exercice d'une profession nécessite une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce,
- c'est une activité savante qui n'est pas de nature routinière, mécanique ou répétitive,
- elle est également pratique puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art,
- sa technique s'apprend à l'aide d'une formation continue et étoffée,
- le groupe qui met en œuvre cette activité est auto-organisé par ses membres,
- l'activité est de nature altruiste par le service rendu à la société.

Cette logique fonctionnaliste du concept de profession est critiquée par le courant des sociologues interactionnistes pour qui ce n'est ni le haut niveau de savoir, ni l'altruisme qui élèvent une activité au rang de profession, mais la capacité des membres à se voir reconnaître une compétence utile à l'ensemble de la société. Pour les interactionnistes, une profession est simplement une activité que la société reconnaît comme telle, « ces activités qui ont eu assez de chances dans le monde de la politique de l'emploi d'aujourd'hui pour obtenir et maintenir la possession de ce titre honorifique » (Becker, 1962, cité par Dubar, 2000, 32).

Dans cette perspective, une profession n'a d'intérêt que pour défendre les avantages ou les revendications de ses membres. En signifiant son importance à la société, la profession justifie sa logique de fonctionnement, « la visée de professionnalisation est (…) suspecte d'un déficit démocratique, masquant des intérêts sociaux et corporatistes derrière une idéologie de l'intérêt général et du bien commun » (Lang, 1999, 13).

Aujourd'hui, dans son acception courante, le professionnel est considéré comme un expert mettant en œuvre des savoirs complexes afin de résoudre les problèmes et disposant d'une capacité d'improvisation qui lui est nécessaire dans l'exercice de son métier.

L'utilisation du terme "profession" est souvent accompagnée d'un mot dérivé, la professionnalisation ou encore le processus de professionnalisation. Cette dernière expression souligne davantage le caractère dynamique de cette évolution.

2. La professionnalisation

Selon le *Dictionnaire Actuel de l'Education* (Legendre, 1993, 1028-1029), cinq éléments participent au processus de professionnalisation :

- un groupe oeuvrant à résoudre une difficulté sociétale,
- la nature des connaissances et la nécessité d'une formation des compétences reconnues officiellement,
- une reconnaissance sociale,
- un code de normes et d'éthique.

Bourdoncle (1993, 2000) considère que le concept de professionnalisation peut être appliqué à quatre groupes d'éléments :

- « **Le statut de l'activité elle-même et du groupe de personnes qui la mettent en œuvre** : ce n'est pas un métier mais une profession, c'est-à-dire un groupe de personnes dotées d'un fort prestige social à cause du service essentiel qu'elles rendent à la société en accomplissant leur activité et à cause de la nature élevée des connaissances et capacités qu'elles mobilisent pour cela » (Bourdoncle, 1993, 16).

- **Les connaissances et capacités nécessaires à l'exercice de l'activité**, « La professionnalisation désigne alors le processus d'amélioration des capacités, de rationalisation et de spécification des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle» (*Ibid.*,16).

- « **L'individu,** dont on dit qu'il se professionnalise parce qu'il maîtrise de mieux en mieux l'activité et répond aux normes établies collectivement » (Bourdoncle, 1993, 16). La professionnalisation de l'individu se déroule par l'acquisition « de savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel » (*Ibid.*, 16).

- **La formation**. Dans ce processus de professionnalisation, la formation se rapproche de l'activité professionnelle et doit permettre aux individus d'exercer une activité bien déterminée (*Ibid.*, 16).

3. La professionnalité

Ce concept serait né en Italie (professionalità) dans les années 1960 (Bourdoncle, Mathey-Pierre, 1995). Selon ces mêmes auteurs, dans les discours où il est utilisé, le mot professionnalité englobe les notions de savoirs et de compétences et renvoie à « la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel » (Bourdoncle, 1991, 76).

II La professionnalisation des enseignants

1. L'enseignement, une profession ?

Essayons de voir ce qui rapproche l'enseignement d'une profession telle qu'elle a été définie précédemment.

Carbonneau (1993, 33-57) propose quatre critères permettant de savoir si l'enseignement constitue une profession à part entière. Ils concernent:

- l'acte professionnel (sa spécificité, son caractère intellectuel, sa logique altruiste),
- la formation (sa durée, son caractère universitaire et scientifique),
- le contexte de la pratique (le degré d'autonomie et de responsabilité),
- l'insertion sociale (garantie ou non par la corporation).

Selon cet auteur, l'enseignement répond uniquement aux deux premiers critères. Huberman (1993, 187-200) met en exergue trois caractéristiques de l'enseignement qui ne concernent pas les professions libérales : une formation et une activité professionnelles dominées par les savoir-faire, un contrôle de l'activité mené par des supérieurs hiérarchiques, des tâches codifiées (emploi du temps, programme).

R. Bourdoncle (1993, 83-119) affirme que l'enseignant est en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de professionnel. Le maître professionnel est un praticien dont les études et la formation lui ont donné le statut et les compétences pour réaliser en autonomie et en toute responsabilité des actes intellectuels diversifiés visant à atteindre des objectifs en situation complexe. Néanmoins, nous pouvons remarquer au moins pour ce qui concerne l'enseignement primaire, que le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'action des maîtres, s'avère très normé. Cette situation favorise-t-elle l'émancipation et l'autonomie professionnelles des praticiens ?

Dans notre pays, l'ensemble du système éducatif est organisé par l'Etat. Dans les faits, cela signifie que les enseignants ne disposent que d'une très faible influence sur le cadre professionnel dans lequel ils opèrent. L'autonomie des professeurs est au centre d'une tension. D'un côté, la loi d'orientation de 1989 définit une nouvelle conception du métier, passant d'un modèle individualiste vers une logique d'équipe, de collaboration, de

partenariat, nécessitant la construction de projets, comme par exemple la mise en œuvre des projets d'école conçus et rédigés par les enseignants d'un même établissement, visant à définir des priorités éducatives locales en fonction du contexte.
D'un autre côté, nous pouvons remarquer que le contrôle institutionnel des maîtres est fort, les programmes sont assez largement prescriptifs, les documents dits « d'application » se multiplient, la fréquence des inspections se densifie, « L'observation de l'enseignant laisse bien voir la mise en place d'une multitude de pratiques de contrôle, parfois des plus tatillonnes, auxquelles les enseignants sont assujettis, qui proviennent du ministère de l'Education, de leur commission scolaire et de la direction de leur école » (Lenoir, Raymond, 1998, 61).
Le rapport des enseignants à cette question de leur autonomie professionnelle est lui-même ambigu car on constate des attitudes et des opinions qui apparaissent contradictoires. Ainsi, la plupart des praticiens critiquent vigoureusement la pression hiérarchique qu'ils estiment trop forte, mais dans le même temps, ils utilisent assez peu les espaces d'autonomie, les marges dont ils pourraient profiter et privilégient le statu quo en incriminant les dysfonctionnements ou les lourdeurs du système.

Dans cet environnement professionnel, P. Perrenoud (1994, 50) souligne deux chemins possibles d'évolution du métier d'enseignant. Dans un cas, les enseignants appliquent des démarches, des outils conçus et réalisés par d'autres. Dans cette perspective, les enseignants se trouvent dépossédés de l'essence même de leur métier. L'auteur parle d'une voie de « prolétarisation ». Ce terme n'est pas employé de manière péjorative, il souligne seulement la « dépossession de l'autonomie professionnelle » au profit d'experts de l'ingénierie pédagogique et didactique.
L'autre chemin conduit les praticiens à élaborer et à mettre en œuvre des stratégies, des pratiques autonomes et réfléchies, qui sont souvent le fruit d'un travail collaboratif entre pairs s'inscrivant dans un projet d'établissement conçu ensemble pour tenter de répondre individuellement et collectivement à la complexité des situations scolaires. Pour le sociologue suisse, ce processus alimente la voie de la professionnalisation.

S'il semble avéré que l'enseignement ne répond pas totalement aux critères significatifs d'une profession, la question de la professionnalisation de ce métier et de ses acteurs n'en demeure pas moins essentielle car il s'agit bien de permettre aux praticiens de mieux

répondre au défi éducatif auquel l'Ecole a à faire face. Les enseignants doivent pouvoir « mettre leur efficacité professionnelle au service de la mission de formation de la jeunesse que la Nation confie au système éducatif » (*Rapport Bancel*, 1989).

La professionnalisation signifie selon Bourdoncle, d'adhérer à ces cinq affirmations : « Il y a d'une part des savoirs et des savoir-faire spécifiques, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ; les agents (ou les acteurs) exerçant ce métier vont d'autre part devenir des « professionnels expérimentés », et plus encore acquérir au cours de ce processus une expertise ; le but de cette professionnalisation est, en termes de résultats, de rendre ces agents efficaces autant qu'il se peut, et, du point de vue de l'économie des moyens, efficients ; ensuite, elle concerne tout aussi bien le groupe professionnel que l'individu : un individu très expérimenté, au fait et au faîte de son art, dont l'expertise n'est pas fréquemment partagée dans l'ensemble de la corporation, sera plutôt qualifié d'artiste que de professionnel » (cité par Lang, 1999, 26).

Selon ce dernier (1999), la professionnalisation peut concerner trois domaines distincts :

- le développement des compétences professionnelles à l'aide d'une formation privilégiant une maîtrise de savoirs scientifiques et l'acquisition de compétences de diverses natures (didactique, pédagogique, relationnelle, méthodologique…),
- l'adhésion des enseignants à une culture commune soulignant la responsabilité individuelle et collective de la profession,
- l'élévation du statut social.

Dans ces tentatives de définir les espaces que la professionnalisation peut atteindre, nous sommes plus particulièrement attentif aux aspects concernant le développement professionnel de l'individu et la manière dont les jeunes maîtres élaborent et approfondissement des compétences et des savoirs nécessaire à l'exercice efficace de leur métier.

Dans notre recherche, c'est bien cette approche praxique que nous privilégions en essayant de comprendre comment les enseignants débutants assoient, selon eux, leurs savoirs et savoir-faire professionnels.

2. Professionnalisation et complexification des tâches

Dans une perspective pédagogique, la professionnalisation des enseignants concerne essentiellement la professionnalité, c'est-à-dire l'identification et la construction de savoirs et de compétences professionnelles, et les stratégies et modèles de formation susceptibles de favoriser leur appropriation par les maîtres. Si l'objectif de ces travaux (Paquay, 1994, Altet, 1996) vise à définir des orientations voire des programmes de formation, nous pouvons néanmoins affirmer qu'il n'existe pas de modèle achevé de l'enseignant professionnel.

Cependant, cette référence à un modèle en construction de l'enseignant professionnel semble s'imposer par la complexité et les spécificités liées à l'acte d'enseignement. Ainsi, Tochon (1993) compare la pratique des maîtres à celle des médecins et des avocats car le praticien doit faire face aux « impondérables d'une confrontation constante au terrain professionnel sur lequel une erreur ne pardonne pas ».

Au caractère souvent imprévisible des situations pédagogiques s'ajoutent d'autres éléments rendant l'action pédagogique plus complexe : une population d'apprenants hétérogènes, l'essor des technologies de l'information et de la communication, l'évolution des savoirs…

L'ensemble de ces éléments montre que des réponses pédagogiques efficaces nécessitent, de la part des enseignants, des compétences comparables à celles des professions reconnues. Le professeur ne peut simplement appliquer des techniques, des recettes venues d'ailleurs, mais il est amené à élaborer et mettre en œuvre des « démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leurs niveaux, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants » (Perrenoud, 1993, 60).

Afin d'identifier les savoirs et les compétences mobilisés dans la pratique pédagogique, différents typologies ont été élaborées.

2.1 Savoirs et compétences en enseignement : quelques typologies

E. Charlier (1998, 104) rappelle une typologie des savoirs élaborée par D. Raymond (1993) qui différencie deux types de savoirs :

- « Des savoirs enseignants construits par l'enseignant lui-même, ou que l'enseignant estime s'être appropriés ; savoirs transformés et construits à partir de sa pratique ou d'expériences vécues dans le cadre scolaire. Cet ensemble de représentations et de théories personnelles servirait de fondement pour évaluer la pertinence de savoirs provenant d'autres sources.

- Des savoirs pour l'enseignant qui seraient élaborés par d'autres instances, dans d'autres contextes que celui de l'enseignement, qui devraient subir de multiples transformations pour être utilisés par les enseignants dans un contexte particulier ».

M. Altet (1996, 35) propose une typologie plus élaborée dans laquelle elle différencie les savoirs théoriques, déclaratifs, des savoirs pratiques extraits des expériences quotidiennes du praticien.
Les savoirs théoriques comprennent :

- les savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves,
- les savoirs pour enseigner, savoirs pédagogiques relatifs à la gestion du groupe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines.

Issus des expériences quotidiennes, les savoirs pratiques sont classés en deux catégories :

- les savoirs sur la pratique qui représentent des savoirs formalisés sur le comment faire,
- les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience issus de l'action pédagogique menée par l'enseignant.

Gauthier et al. (1997) ont distingué six types de savoirs dont l'enseignant a besoin pour réaliser son travail de manière pertinente:

- le savoir disciplinaire correspondant aux savoirs enseignés à l'université,
- le savoir curriculaire correspondant aux savoirs à enseigner aux apprenants,
- le savoir des sciences de l'éducation, panel de savoirs multiréférentiels,
- le savoir de la tradition pédagogique,
- le savoir d'expérience résultant de la pratique professionnelle,

- le savoir d'action pédagogique correspondant au savoir rationalisé et transmissible à l'ensemble des enseignants.

Ces quelques typologies soulignent la richesse des réflexions menées sur cette question des savoirs de l'enseignant. Elles montrent également les difficultés que rencontre le champ scientifique pour circonscrire de manière précise et consensuelle les ressources mobilisées par les praticiens au cours de leur pratique professionnelle.

La lecture de ces différentes études renvoie à la problématique du rapport entre les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels.

G. Malglaive (1990) a réfléchi à une articulation possible entre la pratique et la théorie dans une pratique de formation d'adultes qui systématiserait une démarche de type inductif. L'induction est une opération mentale par laquelle un sujet confronte des éléments pour en faire émerger le point commun. Le point de départ de la réflexion est constitué par la pratique professionnelle à partir de laquelle s'élabore une démarche par l'apprenant de production et/ou d'accès aux savoirs théoriques. Une typologie affirmant quatre types de savoirs est proposée :

- Les savoirs théoriques font connaître les lois d'existence, de constitution et de fonctionnement du réel et permettent d'agir en toute clarté, c'est-à-dire d'ajuster les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir les effets, de fixer leurs conditions et leurs limites de validité. Ils orientent l'action et ses procédures. Ces savoirs entretiennent un rapport direct avec la pratique mais ils existent également en dehors d'elle. Ce sont les problèmes posés par la pratique qui déclenchent alors un besoin de "théorie".

- Les savoirs procéduraux règlent l'action, l'enchaînement des opérations, les règles et les conditions à respecter pour obtenir les effets voulus. Ils s'organisent en plans d'action ou en procédures.

- Les savoirs pratiques résultent de l'action, de ses réussites, de ses échecs, de ses contraintes. Savoirs pragmatiques construits dans l'action en vue de son efficacité, ils donnent du réel une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte. Ils passent du mode rhétorique au champ conceptuel pour se faire connaître et pour pouvoir être transférable à d'autres contextes.

- Les savoir-faire sont des conduites apprises et expérimentées, évolutives selon les différentes phases d'apprentissage. Le novice tâtonne puis se constitue des routines, des habitudes. Parfois, ce savoir-faire peut aller jusqu'à l'expertise professionnelle.

Le savoir en usage constitue une entité structurée et ajustée à la situation qui rassemble savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques et savoir-faire, « Une totalité vicariante au sein de laquelle les différents types de savoirs se substituent les uns aux autres au gré des modalités successives de l'activité, une totalité se déformant éventuellement, sans toutefois modifier son architecture, mais en altérant parfois le mode et la qualité de ses constituants » (Malglaive, 1990, 88).

Cette typologie des savoirs est intéressante quand il s'agit de mieux saisir l'essence des compétences d'un enseignant professionnel. Elle nous aide à comprendre les interactions entre les différents types de savoirs et l'action ; elle indique que « le savoir en usage », la compétence, le savoir en acte, se construisent et se développent dans un rapport de régulation entre la théorie et la pratique. Les travaux relatifs à l'analyse du travail en didactique professionnelle (Pastré, 1999) éclairent cette réflexion concernant les "savoirs" professionnels en s'efforçant de dégager les structures conceptuelles (les opérations mentales et les règles d'action) engagées dans les activités de travail et les compétences multiples qui y sont requises, mises en œuvre par l'individu et qui sont transformées par l'accomplissement des tâches.
Reprenant Savoyant (1979), Pastré (2002, 10-17) distingue trois types d'opération effectués par la personne dans les situations de travail qu'elle vit, les « opérations d'exécution, de contrôle et d'orientation » (*Ibid.*, 11). L'opération d'orientation, de nature cognitive, est la plus importante car elle consiste à repérer certaines caractéristiques de la situation professionnelle que le sujet va utiliser pour guider son action. L'individu mobilise des « concepts pragmatiques » (*Ibid.*, 12) qui constituent les éléments à partir de quoi il effectue un diagnostic *in vivo* de la situation. Ces « concepts pragmatiques » ont une double fonction :

- Ils constituent « l'élément central dans l'organisation de l'action efficace » (*Ibid.*, 12) et renvoient à des « connaissances d'action » (Boucheix, Chanteclair, 1999, 119), permettant d'établir des relations de signification entre ce qui apparaît aux

yeux de l'individu dans la situation qu'il vit et des éléments abstraits (interprétation des indices perçus) en référence à la situation dans son ensemble.

- Ils revêtent également une fonction de généralisation couvrant une classe de situations plus ou moins étendue.

Ce qui semble important dans cette réflexion relative aux savoirs de l'enseignant n'est pas tant de les recenser que de comprendre la manière dont ces savoirs sont mobilisés par le maître durant son travail pédagogique. En référence aux modèles du fonctionnement cognitif, P. Perrenoud (2001) distingue les savoirs, immense base de données regroupant les connaissances factuelles, conceptuelles et procédurales, des schèmes de pensée et d'action, c'est-à-dire les opérations qui mobilisent ces savoirs. Des schèmes de perception, d'évaluation et de décision permettent de mobiliser, d'activer les savoirs qui se transforment alors en compétences pour agir en situation. Ils font le lien entre le maître et son environnement. Les schèmes de perception rendent la situation compréhensible, les schèmes d'évaluation et de décision guident l'action de l'enseignant. Sans l'existence de schèmes, il ne peut y avoir de compétences mais seulement des connaissances.

Les travaux de St-Arnaud (1992) montrent que les différentes régulations effectuées par un enseignant en cours d'action, résultent d'une prise d'indices et d'un traitement de l'information que le maître active sans même s'en rendre compte. La pratique pédagogique est la plupart du temps guidée par les éléments d'un système implicite, non conscientisé. Nos gestes, nos actes intellectuels, sont commandés par cette structure, si bien que, le plus souvent, les actions singulières que nous menons constituent « des variations sur une trame assez stable » (Perrenoud, 2001, 37). Selon Piaget, « Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante » (1973, 23). Les schèmes cadrent l'action mais permettent la différenciation, l'adaptation à la situation à partir de cette trame. La notion d'habitus désigne, elle, l'intégration des schèmes en un système plus vaste, une « grammaire génératrice des pratiques (…), un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les perceptions passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible

l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme » (Bourdieu, 1972, 178).

Englobant l'ensemble des schèmes dont dispose un sujet à un moment déterminé de sa vie, l'habitus constitue une entité dont on ne saisit les manifestations qu'à travers les actes, les pratiques de l'individu. P. Perrenoud (2003, 181-207) affirme que la pratique pédagogique est gouvernée par l'habitus du maître selon au moins quatre mécanismes :

- La pratique professionnelle qu'elle soit naissante ou consolidée entraîne des gestes automatiques, des routines qui ne nécessitent plus pour son auteur l'activation explicite de savoirs, de règles d'action. Lorsque l'enseignant a une certaine ancienneté, ces habitudes prennent une part de plus en plus importante dans son activité pédagogique quotidienne. En début de carrière, même si ces routines ne sont pas encore présentes et que le jeune enseignant a besoin d'un temps important de préparation et de conception des séquences d'enseignement durant lequel il va prévoir sa stratégie, les méthodes et les techniques qu'il va employer, leur mise en œuvre s'effectue sous le "contrôle" ou tout au moins sous l'influence de son habitus car l'enseignant est un adulte ayant eu une enfance, un passé d'écolier, une vie d'étudiant, ayant vécu toute une série d'expériences sociales et éducatives qui ont forgé l'habitus présent. Il est coutumier d'entendre que le maître enseigne autant avec ce qu'il sait qu'avec ce qu'il est, chose dont il n'a pas toujours conscience.

- L'application des règles se fait sous le filtre de notre « grammaire génératrice des pratiques ». L'appel à des connaissances, la mise en oeuvre de techniques convoquent des schèmes de mobilisation des savoirs qui ne sont pas eux-mêmes des savoirs. Quand on demande à un enseignant les raisons qui l'ont amené à utiliser tel outil ou tel exemple, il répond parfois qu'il ne sait pas, ou alors il parle de sixième sens, d'intuition, de flair. Comme le rappelle Bourdieu, « Toute tentative pour fonder une pratique sur l'obéissance à une règle explicitement formulée, que ce soit dans le domaine de l'art, de la morale (…), se heurte à la question des règles définissant la manière et le moment opportun – *kairos*, comme disaient les Sophistes – d'appliquer les règles où, comme on dit si bien, de mettre

en pratique un répertoire de recettes ou de techniques, bref de l'art de l'exécution par où se réintroduit inévitablement l'habitus » (Bourdieu, 1972, 199-200).

- L'action pédagogique ne peut jamais être totalement planifiée, elle exige un nombre impressionnant de micro-régulations, le maître doit composer avec une multitude d'incidents qu'il doit gérer sur le champ. Si les schèmes de l'expert lui permettent la plupart du temps de faire face avec pertinence à ces imprévus, il n'en va pas de même pour le jeune enseignant dont l'habitus peut l'amener à agir de manière inefficace ou contre-productive. P. Perrenoud (2003) donne l'exemple d'un débutant qui s'étonne que sa conduite à l'égard d'un enfant touche l'ensemble des élèves et modifie leur rapport à l'activité qu'ils étaient en train de mener. Dans cet exemple, la centration sur un seul enfant met en danger l'équilibre général de la classe. L'habitus concerne également la dimension affective du métier d'enseignant, « Parce qu'il est le principal vecteur de son action didactique, l'enseignant est dépendant de tout ce qu'il est, de tout ce qu'il aime ou déteste » (Perrenoud, 2003, 189). Ainsi, l'efficacité pédagogique dépend autant du climat relationnel et affectif, des modes de relation et de communication établis dans la classe que d'une maîtrise rationnelle des savoirs à enseigner.

- Dans la gestion de l'urgence, quand il faut décider et agir dans l'instant, interviennent les schèmes de perception, de décision et d'action qui mobilisent peu la pensée rationnelle et les savoirs explicites du maître. Après-coup, lorsque sont évoquées de telles situations, le sujet pense qu'il a réagi de manière instinctive, qu'il a improvisé une conduite en fonction des éléments du moment. Bourdieu parle d'une « illusion de l'improvisation » pour signifier que nos décisions, nos actes, s'inscrivent en réalité dans une trame assez constante. Dans l'urgence, l'individu agit et ne se regarde pas agir, « ou alors c'est avec ce petit décalage qui fait qu'il se mord les doigts, une seconde trop tard, d'avoir encore perdu son sang-froid ou trahi ses doutes… » (*Ibid.*, 190).

Dans une perspective rationnelle, l'acteur, le praticien est supposé savoir ce qu'il fait, il peut s'interroger sur les mobiles, les modalités et les effets de son action. Notre désir de maîtrise est grand et il n'est guère facile d'écouter, de reconnaître, d'accepter que chacun

d'entre nous est porté par son habitus, un cadre personnel qui est le plus souvent inconscient et implicite. Ainsi, dans la pratique enseignante, les différentes régulations qu'entreprend le maître et qui constituent l'essentiel de cette pratique sont le fruit d'une prise et d'un traitement de l'information que le maître effectue sans s'en rendre compte et surtout sans possibilité immédiate d'agir, de contrôler ce mécanisme. Autrement dit, « ces savoirs en usage », ces connaissances en acte que l'enseignant met en œuvre appartiennent à un registre préréfléchi, non directement explicite auquel l'individu n'a pas directement accès.

Les nombreuses dénominations utilisées pour caractériser les savoirs de l'enseignant s'inscrivent dans des logiques différentes selon que les chercheurs ont une approche cognitiviste, sociologique, psychanalytique (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996). Cependant, nous pouvons remarquer que l'ensemble des travaux mettent l'accent sur les savoirs d'expérience du professionnel, afin de tenter de les formaliser et de faciliter leur transmission.

En 1994, apparaît le « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 1994, 43). Ce texte essentiellement prescriptif, (l'occurrence « il doit » survient à quinze reprises), précise les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la pratique enseignante. Ces derniers sont déclinés au sein de trois sous-ensembles :

- « Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner à tous les élèves de l'école primaire ».
- « Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une classe ».
- « Le professeur des écoles doit être capable d'enseigner dans une école ».

Selon ce modèle qui sert toujours de référence pour l'évaluation du personnel enseignant du premier degré lors des inspections, enseigner est considéré comme un acte professionnel.

Plus récemment, le « Cahier de charges de la formation des enseignants » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 2007, 1) entériné par le ministre de Robien, a redéfini dix compétences attendues des jeunes professeurs à l'issue de leur formation initiale. Elles se déclinent en trois ensembles.

Le premier énonce deux compétences regroupant « ce qui est requis de tout enseignant, quels que soient sa discipline et son niveau d'enseignement, à savoir :

- agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable,
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ».

Le second ensemble décline six compétences concernant l'enseignement de la discipline dans le contexte de la classe. « Il faut que le jeune professeur sache :

- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale,
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement,
- organiser le travail de la classe,
- prendre en compte la diversité des élèves,
- évaluer les élèves,
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication ».

Le dernier ensemble comporte deux compétences concernant le rapport du professeur avec le contexte plus général de son enseignement. « Celui-ci doit :

- travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école (…),
- se former et innover tout au long de son parcours professionnel » (*Lettre flash*, 12/2006).

Si ces différents cadres sont utiles pour définir les programmes de formation des professeurs, ils semblent néanmoins sous-estimer deux éléments essentiels du travail enseignant que sont le caractère imprévisible de la relation pédagogique avec les apprenants et le rôle de l'affectivité dans les conduites du maître. L'enseignant œuvre avec des élèves qui agissent, réagissent, et ce parfois de manière inattendue. Dans la classe, les interactions sont nombreuses et le maître régule ces échanges afin qu'ils soient les plus constructifs possible en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il a fixés pour les apprenants. Ainsi, M. Altet (1994) considère l'enseignant comme un professionnel de l'interaction ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus, et une fonction pédagogique de régulation interactive des évènements dans la classe. Selon cet auteur, la mise en œuvre des compétences enseignantes se fait dans des situations contextualisées et particulières. La difficulté de cette profession se caractérise par l'imprévisibilité, la multiplicité des prises de décision, la simultanéité des tâches.

Dans cette situation, le modèle de l'enseignant rationnel qui planifie, gère à l'avance ses actes pédagogiques est utile, mais il ne peut pleinement fonctionner. Les compétences de l'enseignant sont également d'ordre critique et leur apprentissage ne relève pas seulement de l'application de règles d'action édictées par d'autres.
Concernant la non-prise en compte de l'affect, M. Cifali souligne la nécessité de ne pas appréhender ce métier de l'humain sous le seul angle des savoirs à maîtriser et d'aborder la dualité savoir et affect, « même si je connais "tout" de l'apprendre et de l'enseigner, il me faudra, dans l'instant inventer, faire surgir des gestes et des paroles qui ne sont pas dans les livres » (Cifali, 2003, 120). Cette perspective de la professionnalité implique d'accepter à la fois les savoirs théoriques constitués, comme « repères pour un questionnement constant du vivant des situations », et les savoirs d'expérience.

La professionnalité ne peut être totalement saisie au travers de propos génériques mettant en exergue certaines compétences jugées essentielles pour l'exercice d'une profession. Ce processus nécessite d'appréhender le sujet en tant qu'être social oeuvrant dans un système interrelationnel où se mêlent et s'entremêlent de multiples influences.
Dans ce champ de réflexion que constitue le processus de professionnalisation des enseignants, émerge un modèle : le praticien réfléchi. Les recherches sur l'éducation conduisent à reconnaître la complexité du métier d'enseignant et l'impossibilité, pour le maître, de se préparer à toutes les situations possibles, par l'apprentissage de recettes ou le simple recours à des références théoriques. L'enseignement est une profession "impossible", selon les mots de Freud, l'échec y est régulier, son projet rencontre des résistances, voire des refus de la part des élèves. Enseigner est un phénomène complexe, multidimensionnel et souvent imprévisible. Dans l'acte d'enseigner, interviennent les contenus didactiques, les relations interpersonnelles, les motivations des différents acteurs. Comme tout enseignant l'a vécu, même une séquence minutieusement préparée peut prendre un tour surprenant et imprévu dès que l'action pédagogique est lancée. De façon plutôt agréable, le maître s'aperçoit que la leçon suscite un intérêt réel chez les élèves alors que c'est une matière à laquelle ils ne s'intéressaient guère auparavant, ou alors le praticien s'aperçoit que s'est instaurée avec la classe une relation positive qu'il ne connaissait pas jusqu'alors. Parfois, l'impression est plus négative, l'enseignant a le sentiment qu'il n'est pas efficace, que la séance "n'accroche" pas.

La réflexion est un outil puissant pour tenter de saisir et de gérer cette complexité. En existe-t-il d'autres susceptibles de pouvoir appréhender la situation éducative ? Perrenoud affirme qu'il est préférable de préparer les enseignants à se poser des questions, à identifier et résoudre des problèmes, plutôt que de diffuser des solutions et des réponses toutes faites. La formation doit donner des compétences méthodologiques pour enseigner, « mais avant tout pour réfléchir sur sa pratique (…). Elle formera un praticien capable d'auto-analyse, d'autoévaluation, d'autorégulation » (Perrenoud, 1994, 218).

Selon B. Charlot (1991), l'enseignant professionnel est admiré pour ses capacités d'adaptation aux situations nouvelles et complexes, son aptitude à ajuster ses actes pédagogiques selon les besoins des apprenants. De plus, il est capable d'expliciter de manière rationnelle les savoirs et les gestes qu'il met en œuvre dans sa pratique enseignante.

Le modèle actuel de l'enseignant professionnel valorise la réalisation en autonomie d'actes intellectuels non routiniers qui engagent la responsabilité de l'individu. L'autonomie se réalise par une capacité d'autorégulation dans la pratique, et le recours à une analyse critique de ses gestes professionnels qui permettent de modifier, d'enrichir l'enseignement. Apprenant permanent, se laissant interpeller par la réalité, il expérimente de nouvelles démarches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique.
Nous pouvons remarquer que le « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles » conclut sa liste exhaustive des savoirs et compétences par la phrase suivante : « Quelles que soient les situations d'exercice de ce métier, il convient que le professeur des écoles (…) développe une attitude réflexive sur sa pratique » (*Ibid.*, 43).

3. Le paradigme réflexif

Un professionnel conduit en autonomie des actes intellectuels qui engagent sa responsabilité. En outre, il est capable de s'autoformer par une réflexion, une analyse critique des actions qu'il a menées et de leurs effets. Etymologiquement, réfléchir est composé du préfixe ré- signifiant le mouvement en arrière et de fléchir qui signifie se

courber. Le professionnel est celui qui est capable de reconsidérer son expérience, d'y réfléchir, et d'en construire une sorte de grammaire.

D. Schön (1994, 68) a recours à la métaphore des « hautes terres et des basses terres » pour souligner la tension que peuvent éprouver les professionnels. « Dans le paysage varié de la pratique professionnelle, écrit Schön, on trouve des hautes terres au sous-sol solide, où les praticiens peuvent faire un usage efficace des théories et des techniques issues de la recherche ; mais on rencontre aussi des basses terres marécageuses, où les situations sont des « chaos » techniquement insolubles. Ce qui complique tout, dit Schön, c'est que les problèmes situés en hautes terres, bien que présentant un grand intérêt sur le plan technique, sont souvent d'une importance toute relative pour le monde en général, alors que les problèmes qui préoccupent le plus le genre humain poussent en terrains marécageux. Que doit faire le praticien ? Rester en hautes terres où il pourra pratiquer tranquillement en donnant au mot rigueur tout le poids qu'il lui plaira, mais en traitant uniquement des problèmes sans grande portée sociale ? Ou bien, descendre jusqu'aux marécages où il traitera de problèmes épineux de grande importance, mais où il devra tenir compte de facteurs qui ne figurent généralement pas dans l'élaboration des savoirs techniques des « hautes terres ».
L'auteur considère le professionnel comme un praticien réfléchi. Reprenant un concept déjà étudié par Dewey en 1933, il bat en brèche l'idée d'une science toute puissante qui offrirait un socle de savoirs suffisant pour une action raisonnable en situation. La pratique réflexive ne rejette nullement les théories, mais réfute l'idée d'une démarche de formation dans laquelle le savoir théorique serait totalement enseigné hors du contexte d'action. Le paradigme réflexif utilise les savoirs déclaratifs ou procéduraux comme des éléments d'une grille de lecture des situations éducatives ou comme lignes d'orientation de l'action. Quotidiennement, le professionnel doit résoudre des problèmes auxquels il n'est pas préparé et qu'il ne peut traiter par simple application de connaissances acquises dans des livres ou en formation. La notion de réflexivité peut s'avérer un appui de premier ordre pour les personnes qui s'engagent à emprunter les « marécages », et pour aborder les difficultés de la pratique professionnelle.

Schön distingue deux modalités d'apprentissage par la réflexion : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action.

3.1 La réflexion dans l'action

Dans sa classe, le maître s'appuie sur des routines pour mener ses activités d'enseignement. Parfois, comme un grain de sable qui vient enrayer une mécanique bien huilée, l'imprévu surgit et brouille la planification du praticien. Confronté à un doute ou à un problème, ce dernier ne peut suspendre le temps, et sans interrompre le flux des événements, il doit réfléchir en cours d'action afin de prendre la décision qui lui semble la plus pertinente. Ce travail mental s'élabore dans une quasi-simultanéité de l'action et de la pensée. Il s'agit de réfléchir à ce qu'on fait pendant qu'on le fait, la réflexion s'élabore véritablement dans le feu de l'action. Cette réflexion dans l'action s'appuie sur des savoirs qui sont souvent tacites, immanents à l'agir, des savoirs d'expérience.

Lors de séquences pédagogiques qu'il propose à ses élèves, le praticien est parfois surpris par des réactions ou des comportements auxquels il ne s'attendait pas. Cette surprise entraîne de la part du maître une réflexion immédiate, une tentative d'explication, de compréhension du phénomène. Ce processus intellectuel conduit le professionnel à adapter, à réorganiser son action, afin de faciliter les apprentissages de ses élèves.

Cette réflexion dans l'instant peut aussi faire l'objet *a posteriori* d'une analyse à tête reposée dans une atmosphère plus calme et sereine. Loin du tourbillon de la classe, l'accompagnement professionnel de l'entrée dans le métier peut, par exemple, offrir aux maîtres un espace d'expression et de reconstruction de leurs pratiques.

3.2 La réflexion sur l'action

Cette démarche permet au praticien d'apprendre à partir de l'expérience passée. Il réfléchit sur une situation passée, s'interroge sur ce qu'il a fait ou essayé de faire, évalue les résultats de son action ou en reconsidère le sens. Elle a également une visée anticipatrice. Par cette activité, l'enseignant cherche aussi à réajuster ses gestes professionnels, à améliorer ses pratiques pédagogiques. Ainsi, la réflexion sur l'action est la plupart du temps « rétrospective et prospective » (Perrenoud, 2001, 35).

E. Charlier[10] établit une différenciation entre les niveaux réflexifs d'intervention et les types de contenu sur lesquels porte cette démarche réflexive.

---

[10] E. Charlier, www.fundp.ac.be/universite/personnes/page_view/01001354/cv.html

3.3 Les niveaux réflexifs d'intervention

Trois niveaux sont identifiés :

- Le niveau de l'action : la réflexion se déroule lorsque l'enseignant est en interaction avec les élèves, ce que Schön appelle la réflexion dans l'action.

- Le niveau de réflexion : l'enseignant réfléchit et analyse ses gestes professionnels pour trouver des solutions optimales dans des situations particulières. Nous sommes ici plus proches de la réflexion sur l'action.

- Le niveau de réflexivité : l'enseignant réfléchit, analyse la situation, la compare à d'autres de façon à en tirer des leçons transférables à d'autres situations. C'est une réflexion à partir de l'action.

Les travaux de Donnay et Charlier (1990) s'inscrivent dans ce courant. Selon ces auteurs, l'enseignant professionnel est un formateur qui :

- tient compte du plus grand nombre de paramètres possibles dans la situation éducative qu'il mène,
- envisage plusieurs possibilités d'agir, puis décide des stratégies qu'il va conduire,
- s'appuie sur des routines pour assurer l'efficacité de son action,
- régule son action s'il l'estime nécessaire par une réflexion dans l'action,
- tire des leçons de sa pratique par une réflexion sur l'action.

Pourtant, cette liste de compétences établies ne parvient sans doute pas à restituer de manière totalement fidèle le fonctionnement des maîtres dans leur classe. Certes, l'enseignant professionnel est d'abord un praticien "efficace" qui met son expertise au service des apprentissages des élèves, qui actualise et consolide ses savoirs par un « habitus réflexif ». Mais se référer essentiellement à ce seul paradigme n'entraîne-t-il pas des conceptions trop orientées du métier, oubliant par là même d'autres qualités personnelles, d'autres capacités, d'autres savoirs, d'autres postures nécessaires et utiles à la pratique du métier ?

3.4 Différents modèles de professionnalité

Cette réflexion nous conduit à survoler d'autres paradigmes pour situer cette vision du praticien réfléchi parmi d'autres. A cette fin, nous nous référons aux travaux de Paquay (Paquay, 1994) dans lesquels l'auteur a dégagé six modèles de professionnalité enseignante, chacun d'entre eux mettant l'accent sur un certain type de compétences jugées prioritaires et fondamentales.

La première conception du métier que propose Paquay est celle du « *maître instruit* » possédant une maîtrise affirmée des contenus disciplinaires à enseigner. Ce modèle souligne également l'importance des savoirs théoriques interdisciplinaires, notamment en psychologie, en sociologie, en pédagogie. Une certaine connaissance de ces champs est considérée comme indispensable pour que le maître puisse conduire les élèves vers la découverte et la compréhension du monde.

Une autre approche du métier concerne « *l'enseignant technicien* ». Ce dernier met en œuvre des savoir-faire techniques définis à partir d'une analyse de l'activité enseignante, elle-même découpée en tâches élémentaires. Cette parcellisation du métier appelle des réponses pédagogiques de type mécaniste.

L' « *enseignant artisan* » fait confiance à son intuition et aux routines qu'il a su progressivement (se) construire. Ce modèle véhicule l'image du maître bricoleur qui n'a pas besoin d'une démarche pré-définie pour enseigner. L'expérience accumulée et associée à des capacités d'improvisation, de créativité, lui permettent d'agir selon les évènements de classe qui se présentent à lui.

Le maître considéré comme un « *praticien réflexif* » sait réguler son activité tout en la menant et enrichit sa pratique par une analyse critique de ses gestes professionnels. Cet habitus réflexif conduit le professeur à se constituer un savoir d'expérience voire d'expertise.

Si le métier d'enseignant représente avant tout une activité menée de manière solitaire, le maître avec "sa" classe et "ses" élèves, la loi d'orientation de 1989 a introduit les notions

d'équipe pédagogique, de partenariat éducatif, de projet collectif, appelant un travail collaboratif au sein des établissements scolaires entre les collègues mais également avec des personnes oeuvrant hors du système scolaire (personnel d'association, éducateurs sportifs, artistes régionaux). Ainsi, l'enseignant « *acteur social* » s'engage dans des démarches collectives, collabore avec ses pairs et avec des intervenants extérieurs, conçoit et met en œuvre des dispositifs pédagogiques dépassant le cadre de la classe pour concerner les élèves de tout un cycle voire de toute l'école. S'investissant au-delà du faire, le maître « acteur social » a conscience de la nécessité d'une réflexion axiologique sur son action, sur ses missions, sur celles que la société exige de l'école.

Enfin, le dernier paradigme développé par Paquay montre que le maître est aussi une *personne*, en relation avec d'autres individus (élèves, collègues, parents) et en recherche vers un « devenir soi ». Cette dernière remarque n'est pas sans importance quand on évoque le malaise ou la souffrance de certains enseignants, car dans une période où les conditions d'exercice se font toujours plus difficiles, où les exigences de la société envers l'école croissent, certains professeurs éprouvent des difficultés à développer une image positive d'eux.

Ces différentes conceptions de l'enseignant mettent chacune en valeur des compétences nodales selon l'angle qui est privilégié. Il apparaît qu'aucune de ces conceptions ne peut être rejetée. Enseigner nécessite la maîtrise des savoirs disciplinaires et l'application de savoir-faire techniques. Enseigner requiert aussi l'engagement du maître dans des projets collectifs et une indispensable réflexion dans et sur l'action. Enfin, l'enseignant est d'abord une personne, il enseigne autant avec ce qu'il est qu'avec ce qu'il sait. Ainsi, plutôt que de privilégier de manière radicale l'une ou l'autre de ces conceptions, nous pensons comme Paquay, que chacune des facettes déclinées alimente les compétences professionnelles requises pour le métier d'enseignant.

Cette réflexion est consolidée par une étude de M. Altet (1993) dans laquelle sont dégagées les qualités essentielles pour enseigner.
Sont ainsi cités :

- connaissance des matières à enseigner et savoirs psychologiques et sociologiques,
- savoir-faire classe, savoir construire et mener des situations pédagogiques,

- savoir s'adapter au contexte et aux spécificités de la classe,
- savoir analyser sa pratique,
- aimer son métier,
- savoir s'ouvrir et communiquer avec les autres acteurs de l'éducation (élèves, collègues, partenaires, parents).

Ces éléments soulignent les multiples dimensions qu'investit l'acte d'enseigner, « l'enseignant apparaît être (devoir être) un « homme orchestre à multiples facettes » (Paquay, 1994, 30). Comme nous l'avons déjà affirmé, il ne s'agit pas d'établir un listing des compétences de l'enseignant professionnel, mais plutôt d'utiliser ces différentes facettes du métier dans une visée intégrative, « reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme ; mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions, reconnaître les tensions entre pôles » (Paquay, 1994, 33).

La professionnalité d'un enseignant ne peut se définir uniquement par les caractéristiques de son poste de travail. S'appuyant sur les savoirs et les compétences mis en œuvre dans la pratique professionnelle, elle sollicite aussi des attitudes comme la croyance en l'éducabilité des élèves, le respect, la collaboration avec les pairs, l'engagement professionnel… La professionnalité se nourrit d'éléments d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. Elle se réfère continuellement aux valeurs de l'individu, à ses représentations, elle est intimement liée à l'identité professionnelle de la personne. Ainsi, cette professionnalité ne peut être que singulière, chaque enseignant développant sa professionnalité qui ne peut être identique à celle de ses pairs.

3.5 Professionnalisation, professionnalité et développement professionnel

Le terme de « développement professionnel » comprend comme celui de professionnalisation, l'idée d'un processus s'inscrivant dans le temps. Le développement professionnel porte sur les savoirs en acte mais aussi sur la construction et les remaniements identitaires de l'individu. Professionnalisation et développement professionnel recouvrent des champs identiques qui sont des compétences de plus en plus maîtrisées et des représentations sur le métier, sur ses missions, en constante évolution.

Comme le souligne Perrenoud, « si la professionnalisation se définit en partie par des caractéristiques objectives, c'est aussi par une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue » (Perrenoud, 1993, 72). De la même manière, Blin affirme que les dimensions praxiques et axiologiques ne peuvent être dissociées, « la question des multiples compétences mises en jeu dans le travail ne peut être séparée de la question du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques et à leurs interactions professionnelles » (Blin, 1997, 15).

Dans notre réflexion, le développement professionnel des maîtres débutants est appréhendé en termes d'évolution des savoir-faire pratiques, mais également en portant notre attention sur les aspects identitaires des individus.

4. Synthèse

Etudier la professionnalité des maîtres d'école débutants ne pouvait se faire sans aborder les questions relatives au processus de professionnalisation des enseignants. Toutes les études montrent que les compétences nécessaires à l'exercice du métier sont plurielles. Dans l'accomplissement de son travail, les praticiens mobilisent des savoirs professionnels multiples : des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être.

La recherche inscrit ces différents éléments dans une dimension temporelle : comment ces savoirs se construisent et se développent-ils durant les deux premières années d'enseignement ?

Le prochain chapitre présente la construction de l'objet d'étude et pose les questions essentielles qui ont guidé notre travail.

CHAPITRE 3

PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à relever et à comprendre les principales caractéristiques du parcours de formation des professeurs des écoles débutants, qui après leur formation initiale, entrent de plain-pied dans l'exercice du métier.

L'activité enseignante est souvent décrite en termes de savoir-faire professionnels mis en œuvre avec les élèves à partir d'observations menées *in situ*. Plus rarement sont visées la description et la compréhension de cette pratique à partir de ce qui est dit et compris par les maîtres eux-mêmes. L'enseignant est une personne, et, dans une démarche compréhensive, on ne peut séparer l'acte de la personne.

Cette étude veut écouter puis comprendre ce qui est vécu par les jeunes maîtres au cours de leur expérience des deux premières années d'enseignement à l'école primaire. Que révèlent les discours des personnes au sujet de l'expérience qu'ils vivent ?

Notre questionnement a cherché essentiellement à élucider la façon dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par celui ou celle qui l'a éprouvée.

Comment les maîtres débutants ont-ils vécu l'expérience des deux premières années de leur parcours professionnel ? Quel sens les personnes interrogées donnent-elles à leur entrée dans le métier de professeur des écoles ?

Selon R. Malet (1998), les recherches portant sur les compétences enseignantes empruntent généralement deux voies, sensiblement différentes. La plupart d'entre elles suivent une orientation rationaliste et/ou cognitiviste et questionnent avant tout les savoirs et les processus intellectuels qui contribuent à une pratique experte. Ces études visent à décrypter le "savoir enseignant", essentiellement dans un souci de transfert à la formation des maîtres. L'expérience enseignante est considérée dans sa rationalité et son exemplarité.

Une autre voie, d'orientation anthropologique et phénoménologique, inscrit le questionnement de ces compétences dans une problématique développementale. En quoi ces savoirs sont-ils significatifs de la construction de l'identité professionnelle des professeurs ? Il ne s'agit plus de catégoriser ces compétences selon leur mode de

fonctionnement, mais de leur donner un sens par rapport à l'élaboration identitaire de l'individu.

I La construction identitaire

Comme le fait remarquer S. Baillauquès, le processus d'élaboration de l'identité professionnelle s'avère plus fragile, souvent plus tourmenté, pour les métiers touchant à l'éducation ou à l'enseignement, qui ont pour finalité même de participer au développement personnel et social des enfants et des adolescents. Nous assistons là à une sorte de double contrainte ressentie par les jeunes maîtres lors de leur entrée dans le métier : « Relativement à eux (les élèves), le maître va être plus qu'aucun autre professionnel, interpellé dans sa propre dynamique puisque volontairement ou non, consciemment ou pas, il va se proposer aux élèves pour et par le savoir et les valeurs qu'il promeut, comme figure de médiations et donc d'identifications. En somme, s'il est engagé comme tout autre travailleur débutant dans une démarche d'affirmation identitaire, il est plus que quiconque confronté à cette démarche en tant que fondatrice et signifiante de son rôle » (Baillauquès, 1993, 16).

La notion d'identité présente deux significations opposées. D'une part, elle représente le fait d'être semblable à d'autres ; d'autre part, l'identité est le caractère de ce qui est unique et donc, de fait, différent des autres. Blin évoque le « caractère paradoxal de l'identité qui se construit par la confrontation de la similitude et de la différence » (Blin, 1997, 178). Il lui attribue ainsi deux pôles :

- le pôle individuel, signifié par Soi, qui comprend les caractéristiques individuelles que s'attribue un individu pour se définir,
- le pôle social, compris comme un système de normes, comprenant les rôles conformes qu'une personne doit s'approprier pour répondre aux attentes des individus, des collègues, d'un groupe, d'une situation.

L'identité professionnelle n'est pas seulement individuelle, elle est aussi sociale. Elle constitue le fruit des interactions entre l'individu et son métier et entre l'individu et son groupe professionnel.

P. Tap (1980) définit l'identité professionnelle comme le résultat d'une relation dialectique entre une identité professionnelle collective et une identité personnelle, c'est-à-dire qu'elle se construit dans un double processus d'identification et de singularisation. Il apparaît clairement que cette identité ne s'élabore pas seulement par l'appropriation d'un rôle et d'un statut. Elle est la conséquence d'une tension entre une identité pour soi et une identité pour autrui qui s'effectue dans l'intimité du sujet. Dubet affirme que « l'identité n'est pas un être mais un travail » (1994, 16). L'entrée dans le métier entraîne une construction identitaire qui est autant une quête active de soi qu'une affirmation de soi.

Selon Dubar, l'identité sociale renvoie à des « définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui », parfois en tension (Dubar, 2000, 111). Il résulte de ces tensions des stratégies identitaires visant à réduire l'écart entre les deux pôles. Elles peuvent prendre deux formes :

- « des transactions externes » entre la personne et les autres afin d'essayer d'accommoder l'identité pour soi à l'identité à autrui (transaction appelée objective),
- « des transactions internes à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi » (*Ibid.,* 114).

L'identité professionnelle ne revêt pas une forme stable, elle est sans cesse en mouvance dans un jeu de déconstruction-reconstruction.

En portant notre attention sur la construction identitaire des maîtres, nous voulons identifier et comprendre comment ces personnes développent et enrichissent leurs pratiques, leurs compétences, leurs attitudes durant les deux premières années d'enseignement.

II Une professionnalité en construction

Aujourd'hui, la conception d'une formation initiale suffisante pour toute une vie professionnelle est obsolète. La formation de base nécessite un enrichissement continu permettant la consolidation des savoirs déjà acquis et le développement de nouvelles

compétences. Cette idée de formation permanente est soulignée dans le texte officiel sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier, « (…) faciliter l'articulation des plans de formation initiale et continue et inscrire la formation des enseignants dans une dynamique de professionnalisation progressive et durable, dans le respect du principe d'une formation tout au long de la vie » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 2001, 32, 1794). Elle constitue également la dixième compétence du « Cahier des charges de la formation des professeurs », « se former et innover tout au long de son parcours professionnel » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale,* 2007, 1).
La formation à l'IUFM permet aux futurs maîtres de s'approprier des connaissances et des savoir-faire qui leur permettent d'enseigner en toute responsabilité dès le premier jour de la rentrée. Cette situation ne signifie pas nécessairement une efficacité pleine et immédiate de leurs gestes professionnels.

Berliner (1986) distingue cinq niveaux d'efficacité professionnelle :

- le *novice* qui apprend et applique des procédures,
- le *débutant* avancé qui commence à tenir compte des contextes de son action et qui utilise son expérience naissante en fonction des analogies, des similitudes qu'il peut déceler
- le *compétent*, plus avancé dans la possibilité d'opérer des choix pédagogiques pertinents,
- l'*expérimenté*, qui a accumulé de l'expérience et qui opère une réflexion dans l'action afin d'ajuster ses activités au contexte de la classe à ce moment-là,
- l'*expert*, enseignant expérimenté dont les capacités de réflexion et d'action sont particulièrement élevées.

Nous avons déjà exprimé quelques réserves sur ces modèles qui, figeant la réalité, ne permettent pas d'appréhender la complexité du réel. Cependant, ils nous sont utiles car ils révèlent un itinéraire professionnel dynamique constitué d'adaptations, de déséquilibres, d'accommodations, de progrès…
Qu'en est-il de ce parcours de formation des jeunes maîtres durant les deux premières années d'enseignement ?
S. Alava affirme que « le métier d'enseignant est nécessairement une autoconstruction indissolublement praxéologique » (1995, 79).

La manière dont nous souhaitons appréhender le parcours de formation des jeunes maîtres nous conduit à porter notre attention sur le préfixe « auto », et à prendre appui sur le concept d'autoformation.

1. L'autoformation

1.1 Le préfixe « auto »

Comme l'indique P. Carré, ce préfixe suggère « la prééminence d'un sujet percevant et agissant (…). L' « autos », ou le « soi » devient alors le centre de gravité du phénomène de formation » (Carré, 2002, 30).

Le préfixe grec « auto » peut se traduire par « soi ». G. Pineau différencie trois niveaux d'intégration du soi dans les discours et les pratiques sur l'autoformation : « le soi au singulier, au carré, ou au cube » (1995, 24) :

- une formation par soi : l'individu est acteur de sa propre formation, il en est également responsable,
- une formation de soi par soi : il s'agit là d'une autoformation existentielle, qui se comprend selon des dimensions philosophiques, psychologiques, thérapeutiques,
- une formation de soi et du soi au cube : cette autoformation est « formation de soi par soi et pour soi » (*Ibid.,* 25).

La notion d'autoformation est aujourd'hui fréquemment évoquée dans le champ de la formation et de l'éducation, et les pratiques qui affirment s'y référer sont nombreuses. Comme c'est souvent le cas avec les expressions à la mode, elles ont une apparente validité de façade tout en pouvant très bien faire allusion à des phénomènes et des processus très différents dans l'esprit de leurs utilisateurs. Assurément, cette notion est complexe, et la réduire à un apprentissage isolé, réalisé en complète autarcie, montre qu'elle est méconnue ou incomprise par de nombreux acteurs sociaux.

P. Carré affirme qu'un « flou conceptuel (…) semble caractériser le terme d'autoformation » car il renvoie à la multiréférentialité de l'acte éducatif et interroge « plusieurs approches disciplinaires ou positionnements idéologiques » (1997, 6).

L'un des principaux penseurs de cette notion, J. Dumazedier, définit l'autoformation comme « un mode d'autodéveloppement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles » (1995, 256).

En première analyse, l'autoformation semble se situer essentiellement par opposition avec le modèle scolaire dominant, l'hétéroformation, où les objectifs, les contenus et les moyens d'apprentissage sont déterminés par l'enseignant ou le formateur.

Selon Dumazedier (1994), c'est à Condorcet qu'il convient d'attribuer l'idée même d'autoformation. En 1792, dans son *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* qu'il présente devant la Convention Nationale, il évoquait déjà « l'art de s'instruire soi-même » qu'il souhaitait rendre possible à chacun : « Ne suffit-il pas de mettre les élèves en état de lire les livres vraiment utiles écrits dans cette langue, et de pouvoir, sans maître, faire de nouveaux progrès ? » (Dumazedier, 1994, 144)

Plus proche de nous, le *Livre blanc* de la Commission Européenne (1995) souligne l'importance de l'apprentissage autonome dans l'éducation permanente des adultes : « L'individu devrait aussi pouvoir avoir accès en permanence à une gamme de biens d'éducation et de formation plus ciblés et bien identifiés, complémentaires à un savoir général, de façon à pouvoir les acquérir lui-même en dehors de tout système formel ».

1.2 Une galaxie, cinq planètes

Selon P. Galvani (1991), l'autoformation est traversée par cinq courants essentiels :

a) L'autoformation « intégrale » renvoie au courant ancien de l'autodidaxie. Cette perspective renvoie aux adultes qui, n'ayant pas ou peu fréquenté l'école, ont réussi à se construire des savoirs et des compétences de manière indépendante sans l'aide d'un formateur ou d'une institution éducative. N. Tremblay définit l'autodidaxie comme une « situation d'apprentissage au cours de laquelle l'apprenant est responsable de toutes les dimensions de son activité éducative ou de formation » (1995, 149).

b) L'autoformation « existentielle » concerne tous les milieux de vie de l'individu et s'étale sur toute la durée de son existence. Comme nous l'avons évoqué précédemment, G. Pineau (1989) la définit comme un processus de « formation de soi par soi ». Cette approche se centre sur le processus qui amène le sujet à « se donner sa propre forme » et à produire du sens par la réflexion sur sa propre existence, son récit de vie et/ou son propre imaginaire.

c) L'autoformation « éducative » traduit le fait d'apprendre par soi-même dans des dispositifs ouverts favorisant l'autonomie des adultes par une centration sur l'apprenant. Ce courant examine l'autoformation dans sa relation avec les organisations pédagogiques dans le but de développer et de faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.

d) L'autoformation « sociale » présente des similitudes avec le courant précédent. Elle s'en distingue par son lieu de pratique. En effet, ce type d'apprentissage se déroule dans un espace extérieur au champ éducatif. Il peut s'agir du milieu associatif, professionnel… En outre, l'autoformation n'est pas ici structurée comme peut l'être un dispositif pédagogique, elle revêt un caractère spontané ou semi-organisé. Elle se différencie également de l'autoformation « intégrale » par son aspect collectif ou coopératif.

e) L'autoformation « cognitive » renvoie quant à elle à l'expression « apprendre à apprendre ». Dans ce courant, les pratiques autoformatives sont analysées à travers les mécanismes mentaux à l'œuvre dans l'acte d'apprendre quand il est placé sous le contrôle du sujet. Selon M. Sorel (citée par Carré, 1992, 73), la démarche métacognitive insiste sur « la prise de conscience, sur l'analyse, la réflexion, la formalisation que l'apprenant doit avoir de sa démarche mentale ». Dans cette perspective, « apprendre à apprendre » constitue un objectif de formation visant à outiller l'individu sur le plan cognitif. Ainsi "armé", le sujet sera autonome pour décider des connaissances qu'il souhaite étudier et des moyens d'y parvenir. Face à d'éventuelles difficultés, il pourra dans la plupart des situations les surmonter seul. Sinon, une aide extérieure ponctuelle lui sera apportée. La formation métacognitive, par les compétences méthodologiques et intellectuelles qu'elle

entraîne, participe au mouvement d'autoformation du sujet car elle peut faciliter l'autonomisation des conduites d'apprentissage.

L'existence de ces différents courants de l'autoformation traduit la difficulté à circonscrire avec précision cette notion, mais souligne également sa richesse. Ceci entraîne une importante diversité des représentations liées à cette idée et explique également le large panel des pratiques d'éducation d'inspiration autoformative.

Cependant, bien que ces différentes perspectives d'autoformation empruntent des voies qui leur sont propres, nous pouvons affirmer que ce vaste champ notionnel se cristallise autour d'un noyau de sens qui est "d'apprendre par soi-même", c'est-à-dire apprendre, voire apprendre à apprendre à partir de sa propre activité, dans des dispositifs plus ou moins ouverts et plus ou moins accompagnés. La démarche autoformative s'inscrit dans un projet d'autonomisation du sujet. Mais que recouvre ce terme d'autonomie ?

R. Legendre (1993, 35) définit trois significations de l'autonomie éducative. Au niveau général, elle signifie la « liberté relative d'agir d'un individu ou d'une collectivité sans intervention de l'environnement ». Il s'agit pour la personne de pouvoir vivre des expériences formatives dont elle est l'initiatrice dans un contexte social donné.

Au niveau pédagogique, l'autonomie signifie « la liberté relative d'un sujet de déterminer ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages ».

Enfin, au niveau psychologique, l'auteur définit cette notion comme « l'aptitude d'une personne à fonctionner et à décider par elle-même sans recours à autrui ; ou la capacité d'une personne à satisfaire par elle-même ses besoins particuliers ». Sont précisés ici des éléments d'ordres affectif, conatif, cognitif, permettant à l'individu de s'engager dans un projet individuel de formation.

2. Le retour de l'acteur[11]

L'autoformation signifie, dans les champs de l'éducation et de la formation, un renversement de paradigme. Alors que le système éducatif "traditionnel" s'appuie sur l'hétéronomie et la transmission-réception de connaissances, l'autoformation donne à l'apprenant un rôle actif, y compris dans les initiatives qu'il peut prendre. Cette

[11] Expression que l'on doit à un ouvrage d' A. Touraine (1984) publié chez Fayard

focalisation sur le sujet apprenant est commune à plusieurs sciences humaines dont la psychologie, les sciences de l'éducation et la sociologie.

2.1 En psychologie

Le début du 20ème siècle est marqué par l'essor du behaviorisme, fondé sur la prévalence de la relation stimulus-réponse et sur la notion d'adaptation. Selon cette perspective, le fait psychique le plus élémentaire constitue le réflexe, et certains behavioristes considèrent que le comportement le plus complexe n'est que la somme des réflexes simples, innés ou conditionnés que l'individu manifeste en réaction à des stimulations provenant de son environnement. Dans la théorie du conditionnement, l'apprentissage est pensé comme une réponse de l'individu à un stimulus. Ce signal déclenche un comportement, la réponse est conditionnée. Les renforcements extérieurs (encouragement, récompense, sanction…) consolident l'apparition du comportement désiré, entraînent des modifications, ou conduisent à sa disparition. Dans cette approche, le sujet ne tient qu'un rôle tout à fait mineur dans la construction de sa formation puisque ce modèle comportementaliste affirme que l'individu "apprend" sous l'influence directe de l'action des autres sur lui. Cette conception de l'apprentissage a montré ses limites sur le champ des acquisitions cognitives du sujet : « Nous pouvons créer des réflexes conditionnés, nous acharner sur le couple stimulus-réponse, faire lever, asseoir, marcher, courir, réciter (…) ; nous ne pouvons jamais savoir avec certitude ce qui se passe dans la boîte noire à l'instant où nous croyons maîtriser - où nous maîtrisons parfaitement - leur comportement. Nous ne savons même jamais ce que les mots qu'ils emploient signifient véritablement pour eux » (Meirieu, 1999, 36). Reboul souligne que l'individu qui est conditionné ne peut rien apprendre mais seulement acquérir quelque chose, « être conditionné, c'est avoir acquis un lien rigide et arbitraire entre un signal et une réaction » (1988, 46).

En contraste avec ce courant, des psychologues comme Piaget, Vygotsky ou Bruner ont développé des recherches qui donnent un statut au sujet dans son processus d'apprentissage. Le constructivisme et le socio-constructivisme postulent que l'acquisition de connaissances nécessite une activité personnelle de construction d'un savoir élaboré dans un cadre social. Les constructivistes insistent sur la capacité d'auto-

organisation de l'individu et affirment que tout développement constitue le résultat d'une construction par le sujet. Cette dernière est constituée d'organisations et de réorganisations successives à des niveaux de complexité plus élevée. L'approche cognitiviste tente d'éclairer la construction de la pensée individuelle en portant son attention sur les mécanismes endogènes comme la mémoire, les représentations, les conflits cognitifs, le traitement de l'information.

2.2 En sciences de l'éducation

Ce cadre constructiviste représente aujourd'hui le paradigme de pensée dominant dans les champs de l'apprentissage et de l'éducation : « Au crédit des pédagogies de « l'endogène », il faut verser cette évidence incontestable qu'il n'est de savoir que par le chemin qui y mène, et de connaissance que dans l'appropriation qui en est faite par le sujet. Je peux faire à autrui quelques économies de temps et de moyens, mais je ne peux rien apprendre à sa place » (Meirieu, 1999, 46).
Les apports de la psychologie constructiviste ont aidé à modifier peu ou prou les pratiques pédagogiques des enseignants, des formateurs, qui passent progressivement d'un modèle d'enseignement "transmissif" à une stratégie qui place les initiatives, les découvertes et les élaborations des individus au centre du processus d'apprentissage. La forme organisationnelle des situations d'enseignement privilégie l'activité du sujet ainsi qu'une action pédagogique fondée sur l'apprenant et ses acquis antérieurs. Ces pratiques d'inspiration constructiviste traduisent le souci et la volonté des éducateurs de donner à l'apprenant un statut d'agent actif de sa formation, aidé des ressources de la médiation pédagogique.

2.3 En sociologie

La perte d'influence des institutions sociales traditionnelles a entraîné une émancipation de l'individu et l'émergence d'un sujet social. Selon J. Dumazedier (1985), cette acquisition de nouveaux droits pour la personne, accompagnée d'une marge de manoeuvre plus importante, participe à l'avènement d'un « sujet social apprenant » qui détermine de manière autonome ses propres moyens de formation.

Dans le champ sociologique, la fin des années 1970 voit l'émergence de l'ethnométhodologie, qui porte son intérêt sur les pratiques situées quotidiennes se réalisant dans des contextes sociaux particuliers. Ce courant analyse les façons de faire ordinaires, les méthodes, les procédures que les individus mettent en œuvre pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. L'idée directrice est que les personnes, les acteurs, prennent une part active à la définition des situations dans lesquelles ils sont impliqués. Dans cet esprit, le fait social ne constitue pas un objet stable mais apparaît comme le produit des "débats ouverts" (Canguilhem) entre activités et situations.

P. Carré évoque le passage, dans l'ensemble des sciences humaines, d'un paradigme « rationaliste informationnel à des modèles existentiels et incarnés de la connaissance et de l'action humaine » (1997, 31). Comme l'indique l'ethnométhodologie, l'accent est porté sur l'appréhension et la compréhension du sujet social et de ses actions intentionnelles.
Dans le champ de l'éducation, l'autoformation participe à ce mouvement qui met en exergue le statut du sujet apprenant et acteur de son processus de formation.

3. Des approches théoriques et de niveaux différents

P. Galvani (1991) propose une étude théorique de l'autoformation dans laquelle il distingue trois types de conception. Il présente ainsi les courants « bio-épistémologique », « socio-pédagogique » et « technico-pédagogique » qu'il précise par leur finalité respective : « créer sa propre forme », « s'éduquer soi-même » et « apprendre seul ».

3.1 Le courant bio-épistémologique

Cette perspective, essentiellement représentée par E. Morin, M. Finger et G. Pineau, inscrit l'autoformation dans une dimension existentielle comme un processus d'appropriation par le sujet de son "pouvoir" de formation. L'autoformation désigne ici « l'acte par lequel le sujet (auto) prend conscience et influence son propre processus de formation » (Galvani, 1991, 24). Elle consiste, pour une personne, en une « action de formation au sens le plus strict de se donner une forme, de mettre ensemble des éléments

dispersés » (Pineau, 1983, 22). Cette mise en forme permanente est nécessairement reliée aux effets de l'environnement physique et social : « entre l'action des autres (hétéroformation) et celle de l'environnement (écoformation) semble exister, liée à ces dernières, dépendante de ces dernières, mais à sa façon, une troisième force de formation, celle du soi (autoformation) » (Pineau, 1985, 25).

L'autoformation apparaît comme un double processus réflexif de prise de conscience de soi comme étant formé par les autres et les choses et d'appropriation du pouvoir de formation par la personne.

Le courant bio-épistémologique considère l'autoformation comme un processus dynamique et réflexif qui amène le sujet à agir à la fois sur lui-même et sur les sources d'influences qui lui sont exogènes. Ce régime consiste pour l'individu a être simultanément acteur et "terrain" de son action. S'autoformer, c'est « opérer une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir - devenir sujet – mais c'est aussi se l'appliquer à soi-même, devenir objet de formation pour soi-même » (*Ibid.*, 28).

La finalité de l'approche bio-épistémologique est de nature émancipatrice. C'est par la connaissance de soi, qui a des répercussions sur le rapport aux autres et le rapport au monde que la personne va pouvoir s'émanciper.

3.2 Le courant socio-pédagogique

Cette conception dont le principal artisan est J. Dumazedier s'inscrit dans le prolongement de la philosophie des Lumières et de l'idéal républicain. Le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792) précise : « On pourra enfin lui (le peuple) montrer l'art de s'instruire par soi-même, comme à chercher des mots dans un dictionnaire, à se servir de la table d'un livre, à suivre sur une carte, sur un plan, sur un dessin, des narrations ou des descriptions, des notes ou des extraits ». Dans cette perspective, l'autoformation représente moins un processus personnel vital qu'un fait social né de l'adaptation inventive des personnes aux transformations de la société moderne. Elle est ici la gestion par chacun de son processus d'éducation, définie comme « prise de conscience des changements sociaux et la capacité accrue à les dominer » (Dumazedier, 1978, 8).

P. Galvani avance deux raisons essentielles du développement des pratiques autoformatives. D'une part, les possibilités et les moyens de formation s'accroissent par l'accélération des progrès techniques, la multiplication des possibilités d'information et de communication et surtout le développement du temps libre. D'autre part, les progrès scientifiques et techniques entraînent de véritables bouleversements dans les champs personnel et professionnel et nécessitent une démarche d'adaptation perpétuelle par une formation permanente. Cette dernière ne peut se dérouler uniquement dans le cadre scolaire car l'individu ne peut passer toute son existence sur les bancs de l'école. Ce processus d'adaptation ne peut « plus être réglé seulement par l'institution scolaire, ni même par les autres institutions, mais par l'individu lui-même qui doit devenir toujours plus apte à une nouvelle formation personnelle et sociale » (Galvani, 1991, 8). Ainsi, la voie de l'autoformation dans laquelle s'engage le sujet lui permet d'assurer cette adaptation permanente qui reste toutefois également alimentée par « l'hétéroformation périodique dispensée par les organisations éducatives, et d'abord l'école obligatoire » (*Ibid.*, 8).

3.3 Le courant technico-pédagogique

Cette tendance définit l'autoformation comme une technique pédagogique rendue accessible grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Son objectif est de permettre aux individus de s'adapter aux évolutions de l'emploi et des outils technologiques du travail. La rapidité de ces changements est telle qu'on ne peut plus se contenter d'adapter une personne à son travail, mais qu'il convient de viser une auto-adaptation du sujet aux évolutions de l'emploi. Ce courant s'inscrit dans une perspective d'individualisation de la formation. L'autoformation désigne ici un dispositif individualisé que le formateur aura conçu, dans lequel le "formé" est amené à acquérir seul des connaissances. Cette formation se veut entièrement centrée sur l'apprenant. Selon G. Pineau, ce courant se focalise sur les moyens pédagogiques au détriment d'une réflexion axiologique sur la formation du sujet. L'auteur affirme également que dans ce type de formation individualisée, c'est essentiellement la forme qui évolue alors que « le fond reste le même » (Pineau, cité par Carré, 1992, 66).

N. Tremblay a identifié « des compétences nouvelles nécessaires à l'exercice de l'autoformation et pour lesquelles aucune préparation académique n'existe actuellement » (1995, 35). Les individus doivent pouvoir :

- Tolérer l'incertitude : l'autoformant doit accepter de s'aventurer dans des chemins non balisés, incertains, en étant attentif à son environnement afin qu'il progresse « à partir d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue son projet » (*Ibid.*, 157). Toute situation comporte une part d'aléas où peut s'immiscer l'autoformation. B. Schwartz évoque une « pédagogie du dysfonctionnement » (2001, 184).

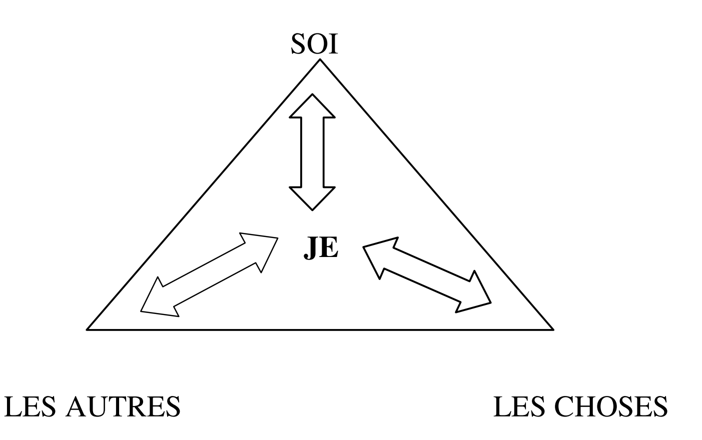
- Collaborer de manière intentionnelle et intense : l'individu s'autoformant sait « créer des alliances avec différentes ressources et procède à divers échanges pour assurer lui-même sa formation » (*Ibid.*, 158).

- Réfléchir dans et sur l'action : l'autoformant alterne les temps d'action et de réflexion. Il est capable de réfléchir dans l'action et de la réguler si nécessaire. La pratique constitue pour la personne une ressource d'apprentissage.

- Adopter une attitude d'apprenant permanent : l'acteur s'autoformant a toujours envie de progresser et d'en savoir plus. Il développe des capacités métacognitives qui lui permettent d'adapter ses stratégies d'apprentissage selon la situation.

4. Synthèse

L'autoformation de l'individu repose sur la transaction entre trois éléments : soi, les autres, les choses, et le « je », le « foyer organisateur » (Poisson, 1997, 212). Le « soi », constitutif de l'auto, entretient lui aussi une transaction avec le « je », dont il se différencie. Cette transaction renvoie au processus réflexif, à la mise à distance de sa pratique par la personne. Elle peut être liée aussi à la façon dont le « je » « s'autorise » (Ardoino, 1996).



Le « je » et les trois transactions (d'après Poisson, 1997, 213)

P. Galvani voit dans l'autoformation un triple processus réflexif, « rétroaction de soi sur soi (subjectivation), rétroaction sur l'environnement social (socialisation) et rétroaction sur l'environnement physique (écologisation) » (Galvani, 2002, 322). L'individu doit être conscient de la qualité de ses expériences, de sa manière de les appréhender et des effets qu'elles entraînent sur son existence. Il convient donc pour le sujet d'adopter une attitude méta en prenant soin d'analyser ce qui se passe en lui et pour lui lorsqu'une situation est vécue, analysée et interprétée.

E. Morin développe la notion d'autoréférence qu'il définit ainsi : « (…) C'est l'aptitude à s'autocomputer à la fois comme sujet et objet. L'autoréférence ne se résume nullement dans l'acte de se référer à soi. Elle est la capacité de se référer à soi, tout en se référant à ce qui n'est pas soi » (cité par Pineau, 1989, 27). Ce dernier donne l'exemple de la solitude qui permet au sujet de revenir à lui-même. Cette expérience amène la personne au plus près de soi, dans ses intimités les plus profondes, au « contact direct avec ses mouvements internes, mouvements physiologiques, affectifs, intellectuels, relationnels … » (*Ibid.,* 26). Des souvenirs émergent, des moments chargés émotionnellement ressurgissent, des inquiétudes voire des angoisses apparaissent. Cette situation autoréférentielle de solitude dans laquelle la personne peut s'expérimenter constitue le début du régime d'autoformation.

L'utilisation des préfixes auto-, éco- et co- accolés au terme « formation » témoigne de la complexité du phénomène et « s'inscrit dans ce mouvement transdisciplinaire d'essai de

traitement de la multicausalité. Elle ne veut pas prendre option *a priori* sur l'influence prépondérante de l'individuel ou du social, de la nature ou de la culture dans l'exercice de la fonction formation. Elle les pose à l'œuvre et veut étudier la complexité de leur jeu au cours de toute la vie » (Pineau, 2000, 129). L'auteur évoque une formation permanente « en deux temps trois mouvements » (*Ibid.*, 126). Le temps « diurne » recouvre la formation officielle et reconnue, le temps « nocturne » relevant de l'autoformation. Cette approche temporelle est croisée avec trois mouvements, « les mouvements de personnalisation, de socialisation et d'écologisation » (*Ibid.*, 129).

Essayons maintenant de contextualiser ce processus d'autoformation en appréhendant les voies par lesquelles le nouvel enseignant s'engage au quotidien dans sa formation professionnelle.

III L'autoconstruction professionnelle des enseignants débutants

Durant la formation initiale, les sources d'information du stagiaire proviennent principalement des enseignements dispensés et d'éventuelles lectures d'ouvrages pédagogiques. Le futur professeur apprend des contenus disciplinaires, des concepts et démarches didactiques, reçoit des apports relatifs à la psychologie de l'enfant, aux théories de l'apprentissage. Seule une petite partie de ces informations prend ses racines dans la pratique professionnelle effective, concrète, et ce à l'occasion des stages effectués dans les écoles. Si, depuis la rentrée scolaire 2006/07, le temps d'apprentissage passé sur le "terrain" a augmenté puisque les personnes en seconde année de formation initiale enseignent dorénavant une journée hebdomadaire en responsabilité dans une classe, il n'en demeure pas moins que l'essentiel des compétences professionnelles se construisent sous l'influence de forces exogènes au sujet, lesquelles proviennent essentiellement des professeurs de l'Institut et des formateurs de terrain.
Or, comme le montre S. Alava (1995), le passage de la formation instituée à l'entrée dans le métier marque une rupture en termes de prise et de traitement d'informations, car si les années passées à l'IUFM encouragent et développent des informations professionnelles appréhendées principalement sur le mode de la transmission de connaissances, la pratique concrète, la confrontation avec le réel qui caractérisent l'entrée dans le métier d'enseignant modifient la situation. Les informations professionnelles sont alors

principalement celles que le débutant extrait des situations qu'il vit et découvre dans son établissement d'exercice et elles sont indissociables des significations qu'il leur donne. Le nouveau-venu est « au charbon », inlassablement confronté à de nouvelles situations, souvent complexes, auxquelles il tente de faire face avec pertinence et efficacité. L'auteur ajoute que les jeunes maîtres doivent effectuer le passage d'une attitude défensive ancrée dans le présent des événements vécus, à une véritable stratégie professionnelle, qui « est au centre de la constitution, chez le sujet, d'un pouvoir à s'auto-informer et à autoconstruire son métier » (*Ibid.*, 85).

En quoi le concept d'autoformation aide-t-il à comprendre la manière dont les professeurs des écoles débutants vivent et construisent leur propre parcours de formation ?

Dans notre appréhension de l'objet de recherche, nous comprenons l'autoformation des maîtres selon le modèle tripolaire de G. Pineau (1989) :

- une formation par soi : l'individu s'empare de son pouvoir de formation par une activité réflexive qui s'appuie sur la conscientisation des effets de l'influence des autres et du monde,
- une formation par les autres : cela concerne les apports formatifs venant d'autres personnes dans des cadres institués ou non,
- une formation par les choses : ce pôle concerne l'action de la nature, mais également les effets de l'expérience directe des situations dans lesquelles le sujet est impliqué.

Deux siècles auparavant, Rousseau (1762, 1966) posait déjà les jalons de ce cadre ternaire de la formation. Le « développement interne » préfigurait le rôle de l'auto, « l'éducation des hommes » annonçait le pôle de l'hétéroformation, « l'éducation des choses » recouvrait la notion d'écoformation par la confrontation du sujet avec son environnement.

1. La coformation

L'autoformation ne constitue pas une démarche d'apprentissage menée en solitaire. Dumazedier indique que « le sujet s'autoformant choisit (…) de nombreux médiateurs pour s'approprier des savoirs » (1995, 243). La coformation constitue un processus qui

permet d'apprendre par la confrontation ou la coopération, « l'altérité des expériences pouvant faire sens dans une dynamique de mutualisation des savoirs (Leray, 2002, 254). Il convient néanmoins d'être attentif à l'intensité de l'influence formative car l'individu ne doit pas se trouver "sous influence". Tout repose sur l'équilibre de la relation qui doit être dialogique et non unidirectionnelle. Pineau propose un tableau des différentes relations interpersonnelles pouvant constituer un réseau de formation d'une personne au cours de sa vie. Il croise l'axe du statut social (qui trouve son origine dans la parité sociale pour aller vers une disparité fonctionnelle ou hiérarchique) et l'axe de l'apport bio-cognitif, segmenté en cinq éléments (connaissance, savoir-être, savoir-faire, savoir-dire et information).

	L'AUTRE		gourou	maître	**professeur**	enseignant	
Axe	Disparité hiérarchique	Zone	maïeuticien accoucheur	mentor initiateur parrain modèle	guide entraîneur tuteur accompagnateur	moniteur	instructeur
du	Disparité fonctionnelle	d'hétéroformation	parent	médiateur conseiller		traducteur	
statut **social**	Parité	Zone de coformation	frère sœur conjoint aimant confident amant ami		**échangeur** collègue		informateur
	L'UN		***Connaissance***	***Savoir-être***	***Savoir-faire***	***Savoir-dire***	***Information***
			Axe de l'apport bio-cognitif				

Noms et indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport bio-cognitif (d'après Pineau, 2001, 155)

Le tableau montre une zone de coformation possible caractérisée par une égalité statutaire entre les personnes concernées. Cela signifie une équivalence des positions sociales des

individus, mais la coformation « peut être aussi donnée par une relation si forte qu'elle gomme les différences de position sociale » (Pineau, 2001, 157).

Dans notre étude, nous cherchons notamment à savoir si les actions proposées dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier participent à l'autoconstruction professionnelle des maîtres. Pineau situe l'accompagnateur dans une sorte de zone-frontière entre hétéro- et co-formation.
Mais que signifie le terme « d'accompagnement » ?

2. L'idée d'accompagnement

Depuis une vingtaine d'années, il est fréquemment fait référence au terme d'« accompagnement » dans de nombreux champs de notre existence : accompagnement spirituel des enfants préparant leur sacrement religieux, accompagnement des personnes en détresse dans le monde social, accompagnement des malades en fin de vie dans le domaine de la santé. Les pratiques sociales relatives au monde de l'éducation et de la formation des adultes n'échappent pas à ce phénomène. Dans ce domaine, la pratique d'accompagnement ne constitue pas une des étapes du processus de formation comme le sont l'analyse des besoins et des ressources, la définition des objectifs, l'élaboration et la mise en œuvre d'activités formatrices ou l'évaluation. Elle relève plutôt d'une conception globale de la formation, d'une manière d'organiser ses différentes phases dans un parcours de formation.
G. Pineau écrit qu' « étymologiquement, le mot source compagnon, d'où dérive accompagnement, est irrigué par au moins trois filets de sens : une relation de partage, d'échange, de communication (…), un mouvement vers une parité de relation, même avec une disparité de position, de place (…), une durée » (Pineau, cité par Roberge, 2002, 101).
Accompagner une personne, c'est d'abord s'ouvrir à elle pour mieux la recevoir, lui permettre de s'exprimer en prenant soin de l'écouter. Il ne s'agit pas, pour l'accompagnateur, de commenter, voire de critiquer ce qui est dit, mais d'adopter une attitude compréhensive dans laquelle il convient de « s'ajuster pour recevoir l'autre tel qu'il est » (Le Bouëdec, 2001, 18).

Dans les démarches d'accompagnement, il est très fréquent d'observer que la mise en mouvement du processus émane du professionnel qui sollicite l'individu à accompagner, car ce dernier semble devoir faire l'objet d'une aide ou d'une protection particulières. Le même auteur explique que l'accompagnement s'inscrit presque toujours dans le cadre d'activités officielles liées à un statut. Cette situation conduit à une inégalité des positions entre les personnes impliquées, et entraîne de fait une dissymétrie dans la relation. Par exemple, le tuteur accompagne le débutant ou l'enseignant accompagne l'étudiant dans l'élaboration de son mémoire au sein d'une institution, selon des règles définies par cette dernière. Cependant, cette disparité des statuts s'allie à une posture humble, modeste de l'expert.

Lorsque, dans les tâches liées à sa fonction, un professionnel est amené à marcher au côté d'un autre, il peut choisir d'adopter une position relationnelle "horizontale" dans laquelle son expertise ne sera pas affichée de manière ostentatoire mais utilisée au service de l'autre. L'accompagnement se caractérise comme une situation dans laquelle il y a un acteur principal qu'il convient momentanément de soutenir, mais « en aucun cas, il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène » (Le Bouëdec, 2002, 15).

Nous nous situons ici au cœur d'une théorie du sujet et des relations que chacun peut entretenir avec autrui. Le processus d'accompagnement se situe dans une perspective d'inspiration rogérienne, où à la centration sur la personne est associée l'idée qu'elle seule est à même de pouvoir dépasser les difficultés qu'elle rencontre. Ce principe ne signifie pas que toute action soit inutile ou vouée à l'échec. Dans la phase d'accompagnement, le professionnel propose des outils, des pistes. Cependant, le sujet est compris comme étant seul à pouvoir se mettre en mouvement et dépasser son stade présent. Dans ce contexte, le paradigme dominant n'est plus celui de la transmission de savoirs ou de la conformation à un modèle, mais il s'inscrit dans «une pédagogie de la voie » (Lhotellier, cité par Roberge, 2002, 102) qui conduit la personne à tracer son propre chemin.

Cette réflexion sur la notion d'accompagnement entraîne une interrogation sur la mise en acte d'une telle démarche auprès de jeunes maîtres. Selon Le Bouëdec, les situations dans lesquelles un individu, de par sa fonction, formule un conseil à une autre personne, n'entrent pas dans cette logique d'accompagnement. Pour cet auteur, le conseil, la guidance, « relèvent d'une posture qu'on peut désigner de manière générique par le verbe

diriger » (2001, 18). Nous sommes à ce moment-là en pleine zone d'hétéroformation diurne. Mais Boutinet (2001, 12) propose une lecture typologique élargissant le champ d'application des pratiques d'accompagnement. S'appuyant sur la notion d'autonomie, il distingue trois manières essentielles d'accompagner un sujet :

- La guidance pour laquelle l'influence de l'accompagnateur est forte. L'individu dispose de peu d'autonomie car l'expert impose ses idées.

- Une situation d'accompagnement dans laquelle les deux personnes cohabitent dans une relation équilibrée, horizontale, qui laisse davantage d'autonomie à l'accompagné.

- Un accompagnement non directif dans lequel le sujet bénéficie d'un degré d'autonomie très élevé.

Dans les entretiens de formation qui font suite aux visites de classe, nous comprenons l'accompagnement comme un espace de parole et de dialogue où le maître novice dit et explicite sa pratique pour pouvoir s'en détacher plus facilement. Ce temps d'écoute et de relecture d'une séquence pédagogique peut permettre un premier mouvement de distanciation par rapport à l'immédiateté des actes. Mais se limiter à ce temps d'échanges n'apparaît pas suffisant aux yeux des praticiens. En prise à des difficultés, ces derniers souhaitent pouvoir bénéficier de propositions susceptibles de les aider à dépasser leurs problèmes. Ils attendent alors de l'accompagnateur qu'il propose sinon des solutions, du moins des perspectives et des hypothèses d'actions. Se référant au principe d'autonomie qui postule que chaque personne est la seule à pouvoir se déterminer, l'expert permet au débutant de choisir et de trouver l'itinéraire qui lui semble le plus pertinent pour délier la situation dans laquelle il est engagé. Comme le souligne J.N. Demol, « adopter l'autonomie comme principe éthique revient à considérer chaque personne comme singulièrement capable d'entrer en relation avec son environnement ; grâce à cette relation, elle pourra s'auto-organiser et construire sa cohérence interne et ses finalités » (2002, 140).

Dans la démarche d'accompagnement, il ne s'agit pas de suivre une ligne que d'autres auront tracée, mais bien de définir son propre cheminement. Accompagner revient à faire

un bout de chemin avec une personne sur un parcours qui lui appartient. Et comme sur toute route, survient à un moment un changement de direction, la séparation, la fin de l'accompagnement.

3. L'écoformation ou la formation par les choses, par l'environnement

Il est établi que de nos jours, une personne ne peut plus apprendre à travers les formations initiale et continue, toutes les connaissances et compétences qui lui sont nécessaires pour exercer son travail avec pertinence et efficacité. Cet apprentissage doit également trouver son origine dans la pratique professionnelle quotidienne. Cette démarche relève d'une autoformation dans l'exercice même de sa profession.

A. Pain (1990) définit les situations informelles d'étude comme des espaces de formation issus des rapports de l'individu avec son environnement, dans sa vie quotidienne, c'est-à-dire dans son travail, dans ses loisirs, dans sa vie sociale. Ces situations formatives sont fortuites et ne relèvent d'aucun enseignement. Quels que soient les métiers, mais plus encore pour ceux qui présentent une certaine imprévisibilité, chacun doit apprendre en permanence par lui-même et à travers ses expériences : « Afin de comprendre et de mener à bien des tâches constamment renouvelées et de compléter leurs savoirs théoriques et pratiques déjà acquis, les employés doivent faire appel à l'apprentissage informel ou non structuré et compter sur leurs propres stratégies pour le faire. Il n'est pas étonnant alors que ceux-ci doivent essentiellement compter sur eux-mêmes, sur leurs propres habiletés et stratégies d'autoformation pour apprendre de nouvelles connaissances, maîtriser des habiletés inédites et développer des compétences et des attitudes jamais enseignées ni apprises » (Hrimech, 2002, 172).

L'écoformation est un processus personnel et intentionnel qui transforme certaines situations de la vie quotidienne en ressources d'apprentissage. Il s'agit avant tout d'une formation par les expériences de la vie.

Que recouvre la notion d'expérience ? Comment s'effectue le lien entre expérience et apprentissage ?

3.1 La formation expérientielle

3.1.1 La notion d'expérience

On dit d'un ouvrier qu'il a de l'expérience car cette personne travaille depuis de nombreuses années dans un même champ professionnel. Nous dirons qu'un tel maître a l'expérience des cours multiples pour y avoir enseigné durant de nombreuses années. Cette expérience acquise représente dans sa dimension professionnelle une propriété du sujet. Selon G. Mialaret, elle constitue un « ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par l'individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité » (1996, 165).

Dans cette perspective, l'expérience représente un acquis et une qualité, elle est un élément d'une compétence professionnelle générale. Mais, pour que celui qui a de l'expérience soit considéré comme un expert, il faut qu'il dispose d'un vécu auquel il a réfléchi, c'est-à-dire d'une pratique établie et pensée.

Pour G. Jobert, « l'expérience c'est ce qui s'est constitué, au fil du temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature » (Jobert, 1991, 75).

Ainsi, l'homme expérimenté est « celui qui justement ne connaît pas seulement le monde par ouï-dire, mais parce qu'il a été là, a vécu, souffert, agi avec les autres (…), a rassemblé dans son propre corps des connaissances par l'essai, l'épreuve, l'erreur et la confirmation » (Mieth, cité par Nadeau, 1989, 98).

Dans cette première acception, donc, l'expérience est surtout tournée vers le passé, « déjà constituée, stabilisée voire immobilisée, déjà structurée comme cadre de pensée et d'actions » (Roelens, 1995, 68).

Appréhendée sous un angle différent, l'expérience constitue aussi une réserve de potentialités nouvelles. Ici, l'expérience est pensée « comme une confrontation à quelque chose de nouveau pour la personne, comme rupture du cours habituel des choses » (*Ibid.*, 68). La situation expérientielle crée une cassure dans les positionnements et les

représentations antérieures car le sujet ne dispose pas des ressources qui lui permettraient de s'adapter immédiatement au fait vécu.

L'expérience renvoie à une rencontre d'un individu et d'un donné et à la relation qui s'établit entre eux. Il peut s'agir d'une rencontre avec le monde physique ou d'expériences de travail avec le monde social, par exemple quand l'individu accède à un nouvel emploi ou découvre la paternité, ou encore d'expériences subjectives de joie, de souffrance, de solitude, de deuil.

Une véritable rencontre comporte toujours une part d'imprévisible. Cette partie inconnue peut constituer un élément attractif de l'expérience en ce sens que la personne en attend quelque chose de nouveau. C'est aussi ce qui est craint car l'imprévisible peut être synonyme de menaces, de dangers.

Dans cette confrontation, il y a toujours quelque chose qui s'impose au sujet, le donné. Cela peut-être un événement qui interroge, le sentiment de devoir agir d'une certaine manière, une situation qui nécessite une réponse immédiate. L'individu ne maîtrise pas ce donné, mais il se doit de le prendre en compte. S'il ne le fait pas et se contente de prendre acte de la situation sans que cette dernière entraîne une réaction de sa part, l'expérience n'en est pas une car elle implique ici que la personne non seulement appréhende le donné mais soit mise en question, en déséquilibre par cette rencontre. Ce n'est que dans la mesure où le sujet fait quelque chose de cette différence à laquelle il est confronté que l'expérience a des effets sur lui.

Cette approche de la notion d'expérience nous a permis de circonscrire deux sens de ce terme, l'un plutôt dirigé vers le passé, et l'autre plutôt par son orientation vers l'avenir : l'individu va vivre une expérience. Il va à la fois éprouver quelque chose et s'éprouver lui-même.

3.2 L'apprentissage expérientiel

3.2.1 Essai de définition

Selon B. Courtois (1995, 7-12) cette notion remonte aux années 1930 quand deux termes ont été accolés à travers l' « experiental learning ». Au siècle dernier, plusieurs philosophes de l'éducation, parmi lesquels J. Dewey, ont mené une réflexion et proposé

des méthodes pédagogiques s'appuyant sur l'expérience des sujets, en opposition avec les stratégies éducatives habituelles privilégiant l'acquisition des contenus et l'assimilation des connaissances sans établir de rapport, de lien entre l'élaboration des connaissances et le vécu des apprenants. Mais Dewey va plus loin : il privilégie l'apprentissage *par* l'expérience et la découverte active. Selon lui (1975), l'apprentissage s'opère dans une dialectique expérience-théorie, action-observation-découverte. Pour lui, « on ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience éprouve – signification que le terme expérimentation explicite plus nettement. Du côté passif, elle subit. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle ; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière » (1975, 175).
L'expérience formative comporte donc la conjonction d'une passivité et d'une activité, deux éléments de l'expérience qui se conjuguent et aboutissent à l'établissement d'une transaction entre le sujet et son environnement d'une part, entre le sujet et lui-même d'autre part.

L'apprentissage expérientiel correspond ainsi à un processus durant lequel les individus construisent leurs connaissances et leurs conceptions en relation avec des milieux. Nous pouvons effectuer un rapprochement entre cet apprentissage et celui décrit par la théorie socio-constructiviste selon laquelle les connaissances s'élaborent à partir de l'activité du sujet et de ses interactions avec l'environnement. Dans ces deux démarches, l'apprenant vit des expériences singulières, personnelles, qui ont du sens pour lui, et les connaissances élaborées ou acquises enrichissent cet univers expérientiel. Mais dans le domaine professionnel, la place spécifique des "pratiques" se marque de façon particulière.

3.2.2 La pratique et l'expérience

Pour Yinger (cité par Charlier, 1998, 107), l'apprentissage des gestes professionnels n'est possible que dans la pratique. Cette dernière entraîne l'acquisition de savoirs d'actions que le débutant ne peut s'approprier ailleurs. La confrontation directe avec les élèves permet l'élaboration de conduites en situation. Elle donne également la possibilité d'en

évaluer les résultats. Cependant, cet apprentissage nécessite quelques attitudes spécifiques de la part du novice, telles que :

- accepter de commettre des erreurs,
- les utiliser comme outils d'apprentissage,
- prendre des risques,
- gérer des incertitudes.

Les liens étroits tissés entre la pratique et l'expérience nous amènent parfois à les confondre. Pourtant, selon Bonvalot (1995), ces deux termes ne sont pas synonymes car si la pratique construit l'expérience, on ne saurait conclure que cette dernière n'offre qu'un savoir pratique. Pour lui, « si l'expérience donne accès à une pratique, elle permet aussi d'accéder à un savoir dès que le sujet réfléchit aux raisons pour lesquelles les choses se passent de telle ou telle manière au cours de l'expérience et cherche à établir des règles et des principes qui serviront de guide à son comportement ultérieur » (*Ibid*., 323).

3.2.3 Les limites de l'apprentissage expérientiel

L'expérience professionnelle est donc en relation étroite avec une pratique qu'elle peut conduire à interroger, à questionner. Cependant, ce qu'elle permet d'apprendre comporte les limites inhérentes à la façon dont elle est circonscrite. Si la relation entre la pratique et l'expérience s'effectue sur un mode trop étroit, presque fusionnel, l'enseignant risque, selon B. Courtois un « enlisement technico-pédagogique rapide » (1989, 8).

Chacun peut s'interroger sur la qualité des apprentissages réalisés « sur le tas ». Ils ne sont pas suffisants pour mettre en œuvre une pédagogie facilitant les acquisitions pour tous les élèves.

P. Perrenoud (1994, 140) affirme que les "adaptations sauvages" permettent aux nouveaux maîtres de « survivre », mais elles se révèlent peu efficaces dans l'organisation pédagogique de la classe et la gestion des élèves en difficultés. Il soutient que l'expérience entraîne une meilleure efficacité professionnelle si le praticien est capable d'analyser sa pratique, de comprendre les raisons de ses réussites, de ses échecs, afin de pouvoir y remédier.

S. Baillauquès se demande elle aussi si l'on peut qualifier de formation une action de simple « adaptation à l'emploi ». En prise avec la complexité de la réalité qu'ils

découvrent, les débutants entament un processus de formation ancré dans le contexte immédiat de la classe. L'auteur qualifie ces apprentissages de « minimum de la maîtrise professionnelle, constitué d'emplâtres pédagogiques » (1993, 53), et Huberman (1989) montre que certaines difficultés premières que les enseignants rencontrent dans cette phase initiale de l'insertion professionnelle ne sont pas dépassées ultérieurement par un certain nombre d'entre eux.

Nous pouvons donc dire avec P. Dominicé que le savoir issu de l'expérience est « plus solide, plus précis, mais aussi plus rigide » (1989, 58). L'expérience première, originelle, semblable à un jaillissement imprévu dans le cours attendu des événements peut se transformer en habitude, en routine, et conduire l'individu à un certain conformisme rassurant, lequel n'est guère propice aux évolutions et aux changements. Ce que l'existence nous a permis d'apprendre comporte de fait les limites de son propre parcours. Ainsi, l'expérience alimente l'apprentissage mais peut également lui faire obstacle.

G. Malglaive pense que l'expérience rassemble toutes les connaissances acquises dans l'action permettant au praticien d'agir efficacement et d'atteindre la réussite escomptée… même si parfois il lui arrive de rencontrer l'échec. L'auteur écrit : « Parce qu'elle obéit à la logique du succès, la pratique est grosse de toutes les paresses, de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui a marché » (1990, 74).

Il faut donc élargir la notion d'apprentissage expérientiel. Elle renvoie à des situations de vie auxquelles a été confrontée une personne, et auxquelles elle peut être confrontée. Aussi G. Pineau la définit-il paradoxalement comme « une formation par contact direct, mais réfléchi » (1989, 24). L'élève qui ne connaît pas sa leçon, les flocons de neige qui empêchent les enfants de se concentrer sur leur travail, l'intrusion dans la classe d'un parent mécontent, constituent autant de situations qui, surgissant de façon plus ou moins impromptue, s'imposent à l'enseignant car elles résistent à toute planification. L'expérience est là, devant soi, vécue comme un hiatus dans une continuité programmée.

Cependant, selon la définition de l'auteur, cet événement imprévu n'est pas intrinsèquement formateur s'il n'est pas accompagné d'un mouvement réflexif sur cette expérience « pour qu'elle prenne sens et forme » (*Ibid.*, 25). Un fait vécu, une expérience nue, ne constituent pas une condition suffisante pour apprendre, ils n'ont de valeur qu'accompagnés d'une réflexion, d'une conceptualisation nécessaires. Sans une intégration réfléchie de nos expériences, leur potentiel en tant que sources d'apprentissage

demeure inutilisé ou utilisé seulement de manière limitée et superficielle. Dans un premier temps, l'expérience nous perturbe, nous déséquilibre. Parfois, le choc de la mauvaise expérience est si douloureux, si brutal qu'il blesse l'individu. Dans certaines situations, cet éclatement de la forme existante est si important qu'il entraîne un état de souffrance, voire une sorte de chaos psychique. Pour que cette expérience soit féconde pour le sujet, les morceaux du puzzle doivent être réarticulés, la forme doit être reconstruite. Ce processus de réunification des éléments passe par une séparation de l'expérience avec l'immédiat de la vie sensible et requiert la nécessité d'un retour réflexif. L'expérience formatrice appelle une ré-vision, une transformation de l'expérience, « or, se former, c'est bien cela : décoller de son expérience et de la seule conscience de soi, et surplomber le monde, les autres et soi-même pour y construire son monde, avoir un monde » (Malet, 1998, 57).

M. Altet (1994) considère la formation professionnelle des enseignants comme une construction personnelle qui s'appuie sur les activités quotidiennes auprès des élèves, accompagnées d'analyses de ces situations qui peuvent être conduites avec un pair, un formateur. Cette acquisition des gestes professionnels s'élabore dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et la construction des connaissances. Car faute d'avoir su repérer, comprendre ses erreurs et en tirer des leçons, l'individu reproduit les mêmes gestes infructueux et continue à buter sur les mêmes obstacles.

Il convient donc de distinguer la compréhension immédiate d'une situation vécue, où l'individu est encore totalement imprégné par sa pratique, d'une compréhension ultérieure, seconde, issue d'un double effet de prise de distance et d'une acceptation de la négativité. Pour B. Courtois, cette mise à distance de l'action vécue s'entreprend par un travail de symbolisation de l'expérience « qui permet la jonction de l'art de faire et l'art de dire » (1995, 34). Né de la distanciation critique du sujet à l'égard de son expérience, cet espace symbolique entraîne un processus de formalisation de l'action et des actes vécus.

4. Synthèse

Investi des références théoriques et des études présentées dans les chapitres précédents, nous avons élaboré une problématique constituant un cadre de compréhension possible du

parcours de formation et de la genèse identitaire des professeurs des écoles débutants. Parler de formation professionnelle revient immanquablement à aborder aussi la construction, la formation d'une identité.

Deux questions nodales ont ainsi guidé notre réflexion :

- Qu'est-ce que l'expérience de l'entrée dans le métier pour les maîtres d'école ?
- Comment ces derniers construisent-ils, consolident-ils et enrichissent-ils leur professionnalité durant les deux premières années d'enseignement ?

Le développement professionnel des enseignants débutants est « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Blin, 1997, 211). Nous souhaitons identifier les sources et les ressources utilisées par les personnes pour initier et alimenter cette dynamique évolutive.
Il nous a semblé heuristique d'étudier le développement professionnel en nous aidant du concept d'autoformation. Au sein de ce champ qui peut paraître disparate tant les définitions et les pratiques qui s'y réfèrent sont variées, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie tripolaire de G. Pineau selon laquelle soi, les autres et les choses constituent les trois pôles de l'autoformation. Cette perspective expérientielle de l'autoformation requiert nécessairement de la part de l'individu un travail réflexif de mise à distance de l'immédiateté du vécu et des pratiques quotidiennes par la mise en œuvre de transactions entre les trois pôles, en fonction desquels s'actualise le « je » de l' autoformant.
Notre problématique portant sur l'autoconstruction professionnelle des maîtres débutants adopte la définition de G. Bonvalot selon laquelle « s'autoformer, c'est se former soi-même à partir de ses expériences appréhendées de manière critique » (1995, 139). Le terme « soi-même » est essentiel car la formation du sujet qui s'autoforme lui appartient, il en a l'initiative et s'efforce de la maîtriser. Il ne s'agit pas d'imiter ou de se conformer à une *doxa*, mais bien de construire sa propre forme.

Le prochain chapitre sera consacré à la description et à l'étayage de la démarche méthodologique que nous avons mise en œuvre pour tenter d'appréhender ces formes professionnelles en mouvement.

CHAPITRE 4

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie conçue pour la réalisation de cette recherche. Il présente nos choix méthodologiques et l'opérationnalisation des démarches d'investigation et d'analyse des données. Après une présentation générale et individuelle des acteurs de cette étude, le chapitre se clôt par certaines limites identifiées de notre travail.

I Nos choix méthodologiques

1. Quelques repères théoriques

L'étude de la connaissance peut être abordée selon des tendances scientifiques différentes qui trouvent leur origine dans deux courants de pensée opposés : le positivisme et la phénoménologie (Pourtois, Desmet, 1988). La démarche positiviste postule que la connaissance est construite à partir d'une analyse objective de faits réels. Ce courant privilégie l'explication causale, l'objectivité et s'efforce de neutraliser, de mettre en suspens, tout lien entre le sujet et l'objet de recherche.

Selon ces mêmes auteurs, le courant phénoménologique au contraire, insiste sur la notion de subjectivité et affirme que la réalité n'est jamais totalement extérieure à l'individu. Selon cette approche, il n'est pas suffisant d'expliquer les phénomènes sociaux en terme de causalité, mais il est essentiel d'en comprendre le sens dans toute sa complexité.

Cette présentation sommaire nous permet d'affirmer que notre réflexion, qui vise la description, c'est-à-dire l'identification des différentes dimensions d'un phénomène, et la compréhension de l'objet étudié, c'est-à-dire la reconnaissance des relations que les composantes d'un phénomène développent, entretiennent ou rompent, s'inscrit dans le courant phénoménologique. A aucun moment, nous ne cherchons à établir une relation unique de cause à effet, pas plus qu'il ne s'agit pour nous de *falsifier* des hypothèses

préalablement définies. Cette recherche tente surtout d'apporter un éclairage sur la manière dont les jeunes maîtres vivent le métier d'enseignant et développent leurs savoirs, leurs compétences durant les deux premières années professionnelles : ce sont les hypothèses *orientatives* sur lesquelles elle s'appuie.

2. Une méthode qualitative

Notre choix pour une recherche qualitative est lié à la façon dont l'objet de recherche est construit et à la perspective définie pour le mettre en lumière. « La recherche qualitative se concentre sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (Deslauriers, 1991, 6).

Comme le souligne P. Bouchard, « les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur » (1996, 24).

L'approche compréhensive que nous avons privilégiée postule que les faits humains et sociaux sont porteurs de significations. Dans une méthodologie qui s'appuie sur des discours singuliers, apparaît souvent la question de la subjectivité de l'acteur, et par conséquence de la validité et de la fiabilité internes des propos.

Selon Huberman, « le rappel du passé est moins une reproduction qu'une création, le résultat d'une tentative de mettre de l'ordre dans des événements qui avaient un sens au moment où ils étaient vécus. Ainsi, une narration est, en grande partie, plus une réinterprétation qu'un récit » (Huberman et al, 1991, 35). Le chercheur doit donc se montrer prudent, c'est-à-dire considérer le "déclaratif", ce que quelqu'un déclare "à propos de", comme doté d'une "teneur de sens", le sens étant lui-même "produit" dans une certaine interprétation des "réalités vécues" en fonction des faits et des événements qui constituent la trame d'une existence concrète, telle qu'elle est vécue par une subjectivité au moins virtuellement riche et complexe.

2.1 Une méthode, deux aspects

La méthodologie mise en œuvre vise à recueillir des informations permettant de caractériser le rapport des maîtres à leur métier et à leur autoconstruction professionnelle

durant les deux premières années d'enseignement. En confrontant les éléments obtenus, nous cherchons à en décrire et à en expliciter les évolutions pour mettre en évidence la dynamique qui les a engendrés. L'étude comporte donc :

- un aspect diachronique cherchant à identifier au cours du temps les changements et certains des processus qui les sous-tendent,
- un aspect synchronique présentant, à partir de ce que les personnes disent à un moment donné de leur parcours professionnel, leur propre lecture de l'expérience qu'elles vivent.

II Le recueil des données

Comment aborder la question de la formation sans se référer à la manière dont les personnes concernées vivent leur propre parcours de formation ?

L'observation et la compréhension de ce phénomène, entendu comme dynamique d'apprentissage et de changement, nécessitent de solliciter le discours et la réflexion des jeunes maîtres.

A cette fin, il nous a semblé que l'entretien semi-directif apparaissait comme l'outil le plus pertinent pour accéder au sens que les jeunes maîtres donnent à leurs expériences éprouvées.

Blanchet et Gotman affirment que « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsqu'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques (…), lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle donne accès à des idées incarnées, et non pas préfabriquées, à ce qui constitue les idées en croyance et qui, pour cette raison sera doté d'une certaine stabilité » (1992, 27).

Dans cette recherche, une place importante est donnée à la parole des personnes. Ce qu'elles nous disent constitue la base à partir de laquelle seront proposés un certain nombre d'éclairages théoriques. La démarche adoptée postule que la parole donne forme au réel, qu'elle constitue « un processus par lequel le réel se construit » (Demazière, Dubar, 1997, 38).

Ces auteurs distinguent différents statuts que peut donner un chercheur aux paroles recueillies. Dans un premier cas, une posture de recherche « illustrative » vise à utiliser certains extraits des productions langagières des interviewés dans le seul but de confirmer

la véracité de la démonstration effectuée *a priori* par le chercheur. Ce dernier dispose d'une problématique et d'un modèle d'explication prédéfinis, et il utilise les données pour entériner des résultats qui ont déjà été pré-construits.

Dans une approche radicalement différente, certaines recherches présentent aux lecteurs la totalité des discours recueillis. Ces derniers sont livrés dans une version "brute", sans interprétation externe de leur contenu. Ainsi, certains ethnométhodologues considèrent que seul l'individu, acteur social, peut rendre compte de ses comportements, le chercheur ne pouvant que les restituer. Cette posture de recherche dite « restitutive » s'ouvre tout entière à la parole des personnes, mais elle court le risque de laisser le lecteur livré à lui-même, avec la charge de comprendre "de lui-même" le sens de l'expérience des autres.

Une troisième voie donne, elle aussi, une grande importance à la parole, mais tente par un travail d'analyse d'objectiver la subjectivité et la singularité du rapport aux situations. Cette posture « analytique » s'efforce de repérer et de mettre en évidence des relations à l'intérieur de ce qui est dit, mais en le rapportant à des contextes socio-historiques, et en l'éclairant d'un jeu de références qui est lui-même à construire au fur et à mesure.
Dans cette perspective, une première phase consiste à délimiter un champ d'observation, ce qui permet de circonscrire l'objet de recherche. La conceptualisation des matériaux collectés permet ensuite de proposer une analyse guidée selon certains paradigmes d'explication et de compréhension.

Notre démarche de recherche s'inscrit dans cette posture analytique. A partir de notre cadre de réflexion, nous avons construit progressivement une matrice qui nous offre une prise particulière sur notre objet de recherche, « un champ de problèmes, un ensemble de questions et de réponses possibles et ouvertes, une sensibilité théorique sans laquelle on risque tout simplement de ne rien voir, de ne rien recueillir qui soit théorisable » (*Ibid*.,51).

Nous avons fait le choix de recueillir les données empiriques par des entretiens menés avec des enseignants débutants. L'utilisation de cette technique de recherche nécessite de la part de l'interviewer une certaine connaissance de cet outil, tant pour la réalisation des entretiens que pour leur analyse.

1. L'entretien de recherche

Selon Blanchet et Gotman (1992, 25), « un entretien est un speech event (événement de parole) dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B ».

L'entretien peut être comparé à une entreprise d'exploration, car c'est une démarche qui amène le questionnement du chercheur, lui-même disposant d'une certaine familiarité avec son objet, à la rencontre de l'inconnu, du singulier.

Contrairement à l'observation par exemple, l'entretien sollicite le point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue et à sa logique une place de premier plan. Sa flexibilité permet de s'ajuster à l'interviewé tout en investiguant son propre champ de recherche.

L'entretien est un parcours pour lequel l'interviewer a tracé préalablement les grandes étapes afin d'éviter de se perdre dans le dédale de la conversation. Cependant, même s'il est préparé et anticipé, cet itinéraire n'est pas rigide, car l'interviewé, en produisant un discours, amène son interlocuteur à parcourir ses propres terres et, sa curiosité se développant, à improviser des relances ou même des questions complémentaires. L'entretien conjugue ainsi deux aspects : l'interrogation à partir d'une trame pré-définie et l'écoute de l'autre. C'est bien sur ce dernier point que nous pouvons distinguer cet outil du questionnaire, ce dernier n'offrant pas d'interaction entre le chercheur et la population enquêtée. Chaque entretien constitue une nouvelle expérience, amenant d'autres éléments qui vont permettre d'affiner la réflexion du chercheur.

L'entretien peut s'attacher plus spécifiquement aux représentations véhiculées par les personnes et aux faits vécus par les individus. Dans notre recherche, une partie importante du recueil des données, à l'exception de ce qui est évoqué par les techniques de l'explicitation et qui porte sur l'action en tant que telle, s'exprime en termes de rapport à, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de représentations. A l'aide des entretiens, nous tenterons de faire émerger les éléments significatifs, selon les personnes interrogées, de leur parcours de formation, considéré comme un continuum d'expériences vécues, singulières et subjectives.

Les propos recueillis et leur analyse visent à construire une théorie plus générale. « Il appartient au sociologue (…) de traduire perpétuellement les épreuves personnelles en enjeux collectifs, et de donner aux enjeux collectifs leur riche dimension humaine » (*Ibid.*, 28). L'entretien permet d'articuler la collecte de représentations et de faits expérienciés

par les individus avec des enjeux généraux, collectifs, dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés.

1.1 La réalisation des entretiens

L'une des difficultés essentielles de l'entretien de recherche réside dans le fait que l'interviewer doit inscrire son questionnement dans une relation duelle interactive et ouverte, portant son attention et son intérêt sur ce que dit la personne, tout en prenant garde de ne jamais perdre de vue les objectifs assignés à la collecte des informations.

Au cours des entretiens, nous avons essayé de nous inspirer du concept d'empathie défini par C. Rogers comme une attitude de « compréhension intellectuelle du vécu du client différent de la sympathie qui est une identification quasi-émotionnelle » (Muchielli, 1991, 37).

1.1.1 Le cadre spatio-temporel

La plupart des entretiens se sont déroulés dans la salle de classe de l'enseignant interviewé. Ils ont toujours eu lieu en fin d'après-midi après la sortie des élèves. Leur durée variait entre une heure et une heure trente.

1.1.2 Le cadre contractuel de la communication

Pour instaurer ce cadre, l'interviewer est tenu d'indiquer, dans les grandes lignes, à son interlocuteur quels sont les motifs et l'objet de sa demande. Il doit répondre à deux questions souvent implicites :

- Pourquoi cette recherche ?
- Pourquoi cette personne ?

Parmi les paramètres qui entrent en ligne de compte, il y a le choix des personnes interrogées, le thème de l'entretien, son enregistrement car le dictaphone représente un "intrus" dans la relation duelle et peut donner un aspect exceptionnel à la situation.

Dans les entretiens menés, le contrat de parole a été le suivant : « Nous vous remercions d'avoir accepté cette rencontre afin que nous puissions avoir un entretien portant sur l'exercice du métier d'enseignant et sur votre parcours de formation depuis votre prise de

fonction. Cet entretien s'inscrit dans un travail de recherche portant sur la construction de la professionnalité et des compétences des maîtres durant les premières années d'enseignement. Si vous en êtes d'accord, l'entretien sera enregistré et vous pourrez, si vous le souhaitez, en recevoir une copie. Par rapport à l'utilisation qui en sera faite, votre anonymat est assuré, les noms des villes, des écoles n'apparaîtront pas ».
Pour la seconde série d'entretiens, nous avons reconduit ce même contrat que nous avons pris soin de préciser avant chaque rencontre.

En raison de nos fonctions professionnelles, nous insistions tout particulièrement sur les notions de discrétion et de confidentialité en assurant ces personnes que rien de ce qui pourrait être dit ne filtrerait en dehors du cadre de la recherche. Ces précisions nous semblaient essentielles pour espérer obtenir des discours personnels et sincères. Nous avions à cœur de pouvoir établir une relation de confiance, condition qui permettait, selon nous, de recueillir des propos authentiques. Nous pensons très honnêtement y être parvenu car, à certains moments des entretiens et lors des retranscriptions, nous avons vraiment le sentiment que les personnes n'ont pas hésité à se dévoiler en évoquant, par exemple, leurs difficultés professionnelles. Quand on sait à quel point la pratique quotidienne de l'enseignant est ressentie comme une aventure personnelle et intime, à l'abri du regard d'autres adultes, nous avons reçu la sincérité de ces propos comme la marque d'une confiance établie.

2. Opérationnalisation de la recherche

La mise en œuvre des entretiens nécessite au préalable la conception d'un plan qui comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien), et les stratégies d'intervention visant à ce que l'information obtenue sur chaque thème soit la plus complète et la plus juste possible.

Pour favoriser la production d'un discours le plus abouti possible en termes d'informations, l'interviewer dispose essentiellement de trois modes d'intervention: les modes déclaratif, interrogatif et réitératif (Blanchet, Ghiglione, Massonat, Trognon, 1987). Dans le mode interrogatif, l'enquêteur demande explicitement le point de vue de son interlocuteur sur un thème donné. Le mode réitératif consiste à relancer la parole du

point de vue de l'interviewé, en reprenant ce qui vient d'être dit ou en synthétisant l'essentiel afin d'amener son vis-à-vis à expliciter ou à éclairer davantage ses propos. Enfin, avec le mode déclaratif, l'interviewer donne son propre point de vue sur ce qu'il vient d'entendre, mais le risque est ici de transformer l'entretien de recherche en dialogue ou en controverse.

2.1 Conception de notre premier guide d'entretien

Afin de définir précisément ce que l'on cherche, l'élaboration d'un guide est indispensable. Celui-ci n'est pas un carcan dont on ne pourrait se défaire, mais plutôt un fil rouge permettant de structurer et d'organiser le discours. Les questions adressées à notre interlocuteur sont essentiellement ouvertes et doivent lui permettre de parler librement, avec les mots qui sont les siens, des différents thèmes abordés.
L'objectif de ces entretiens menés à la fin de la première année d'enseignement (avril/mai/juin 2005) consiste à recueillir suffisamment d'informations afin d'identifier, de comprendre et d'interpréter les éléments de ce qui, selon les maîtres débutants, aura participé à la construction de leur professionnalité. Dès le soir du premier entretien, ce guide faisait déjà l'objet de réajustements afin d'améliorer la qualité des entretiens, soit en modifiant l'ordre des thèmes ou en abordant des nouvelles pistes apparues comme pertinentes pour la problématique. Dans la conduite des entretiens, nous avons essayé d'adopter une démarche empreinte de souplesse et d'ouverture, comme le suggère notamment Selltiz : « Même pour les interviews plus systématiques qui se feront plus tard, il est essentiel de garder un degré considérable de souplesse. La structure que l'on impose aux interviews a pour objet de s'assurer que toutes les personnes que l'on rencontre ainsi répondent aux questions que l'on désire poser ; les objectifs de formulation et de découverte de l'enquête sur les faits d'expérience exigent toutefois que l'entrevue laisse toujours le sujet libre de soulever des problèmes et des questions auxquels le chercheur n'avait pas pensé au préalable » (Selltiz et al, 1977, 95).

Le guide d'entretien est structuré selon cinq thèmes :

I L'entrée dans le métier

II Le rapport au métier

III L'autoconstruction professionnelle des jeunes maîtres

IV L'accompagnement institutionnalisé de l'entrée dans le métier

V La formation informelle par les expériences de vie.

Avant d'évoquer avec notre interlocuteur son rapport au métier, nous souhaitions aborder l'entretien par la description de son parcours universitaire. Il s'agissait de recueillir des informations visant à identifier des relations possibles entre les études universitaires et l'exercice du métier d'enseignant.

THEME I L'entrée dans le métier

I.1 Les caractéristiques de l'école et de la classe

Nous souhaitions avoir des renseignements précis sur ces éléments car il est possible que ces dimensions fortement contextualisées influent sur la manière dont les débutants vont vivre les premiers mois d'enseignement. Débute-t-on de la même manière ou différemment selon que l'entrée dans le métier se déroule dans une petite école rurale à deux classes ou dans un grand groupe scolaire situé en zone sensible ?

I.2 La nomination et l'avant-rentrée

A quel moment et dans quelles conditions la personne a-t-elle eu connaissance de son premier poste ? Comment a-t-elle vécu ce moment et dans quel état d'esprit a-t-elle abordé les semaines et les jours précédant sa première rentrée ?

I.3 Les conditions d'accueil proposées par le directeur et les (futurs) collègues

Comment s'est faite l'intégration progressive du nouvel arrivant au sein de l'établissement et de l'équipe pédagogique ? Quels sont les éléments qui ont participé, selon lui, à cette intégration et quels sont ceux qui ont éventuellement manqué?

Profitant de ces moments relatant la prise de fonction officielle, nous voulions également savoir à quel moment le jeune maître s'était, lui, pleinement senti enseignant.

THEME II Le rapport au métier

II.1 Les réussites et les satisfactions

Nous souhaitions pouvoir identifier les éléments de satisfaction éprouvés par le professeur au cours de cette première année. Ce ressenti positif a-t-il une influence sur l'exercice du métier ?

II.2 La nature des difficultés

Quelles ont été les principales difficultés rencontrées par l'enseignant dans sa pratique professionnelle ? Par quels moyens a-t-il tenté de les dépasser ? Et qu'en est-il maintenant ?

II.3 Le rapport aux élèves

Les questions de discipline constituent une source d'appréhension pour de nombreux enseignants débutants. Nous voulions savoir comment chacune des personnes interrogées vivait au quotidien la relation humaine et éducative avec les élèves.

Thème III L'autoconstruction professionnelle des jeunes maîtres

III.1 L'évolution de la pratique professionnelle au cours de la première année

Il s'agissait d'identifier les éléments de la pratique qui, selon l'enseignant, s'étaient enrichis au fil des mois.

III.2 Les sources et les ressources mobilisées par les enseignants pour développer leurs compétences

III.2.1 La pratique de classe

L'exercice quotidien du métier constitue-t-il un moyen de consolider ses gestes professionnels ? Si la réponse est affirmative, comment le maître transforme-t-il sa pratique en expérience ?

III.2.2 La collaboration avec les pairs

Quelles relations de travail le jeune enseignant a-t-il développées avec ses collègues ? Ces derniers participent-ils au développement professionnel des jeunes maîtres ? Et de quelle manière ?

III.2.3 L'autoinformation

Vers quels supports didactiques ou autres s'orientent en priorité les professeurs pour enrichir leurs pratiques ? Que recherchent-ils dans ces outils ? En quoi sont-ils aidants ?

Thème IV L'accompagnement institutionnalisé de l'entrée dans le métier de professeur des écoles

Il s'agissait de savoir quels étaient, à partir de ce qu'ils en disaient, les effets possibles de ce dispositif de formation sur le développement professionnel des jeunes enseignants.

IV.1 Les stages destinés aux prenant-fonction

Y a-t-il eu durant les stages certains apports que le maître considère comme formateurs pour sa propre pratique ? Quels sont les "moments" qui lui ont semblé "utiles" professionnellement ? En quoi cela l'a-t-il aidé à enrichir l'exercice de son métier ?

IV.2 Les visites de classe

Ces rencontres duelles ont-elles participé à l'évolution des gestes professionnels de notre interlocuteur ? Sur quel(s) élément(s) de sa pratique, l'entretien post-visite a-t-il été formatif ? Qu'est-ce qui a, selon lui, permis ce mouvement ?

Thème V La formation informelle par les expériences de vie

Nous interrogeons le sujet sur une expérience vécue hors du champ professionnel présent, que ce dernier considère comme formative ou aidante dans l'exercice de son métier car nous pensons que l'identification des éléments participant à la construction de la professionnalité des maîtres implique de dépasser le seul cadre de la classe. Ainsi, nous espérons pouvoir distinguer, dans les trajets de formation, ce que J. Ardoino (Lani-Bayle, 2001,14) nomme la « trajectoire », c'est-à-dire la part commune liée aux programmes de formation, du « cheminement », expérience plus personnelle liée aux relations, au contexte de vie, ces deux balises délimitant ce que l'auteur appelle l' « odyssée éducative ».

2.2 Présentation du guide d'entretien relatif à la première année d'enseignement

Thèmes	Ce que nous souhaitons découvrir	Questions posées
Les études universitaires	Les effets possibles de ces études par rapport au métier exercé (selon la personne)	Je vous propose d'aborder cet entretien par les études universitaires que vous avez menées avant votre entrée à l'IUFM. *Pouvez-vous m'en préciser les grandes étapes?* *Y a-t-il des éléments ou des moments de cette formation universitaire qui vous sont utiles dans votre métier actuel?* Si la réponse est positive, demander à la personne d'évoquer un moment particulier de ce lien études universitaires/métier
L'entrée dans le métier	Le contexte	*Combien y a-t-il de classes dans cette école?* *Quel niveau avez-vous? Combien d'élèves?* *Cette école a-t-elle une spécificité particulière (ZEP, zone sensible ou autre)?*
	Avant la prise de fonction	*Quand avez-vous eu connaissance de votre affectation actuelle?* *Vous souvenez-vous de ce que vous avez éprouvé à ce moment-là?* *Durant les semaines ou les jours qui ont précédé votre prise de fonction, quels sentiments vous habitaient?*
	La prise de	*A votre arrivée dans l'école, à la fin du mois d'août 2004, comment*

	fonction L'accueil par les pairs	*cela s'est-il passé?* *Comment avez-vous été accueilli au sein de l'équipe pédagogique?* *Avez-vous un moment particulier qui vous revient à l'esprit lorsque vous vous remémorez votre prise de fonction?*
Les réussites et satisfactions	Les éléments de satisfaction	Cela fait maintenant 7 mois que vous enseignez. *Y a-t-il un ou plusieurs éléments de satisfaction liés à votre métier?* *Qu'est-ce qui vous satisfait, là?* *Y en a-t-il d'autres?*
Les difficultés	La nature des difficultés	*Eprouvez-vous (ou avez-vous éprouvé) une difficulté dans votre pratique de classe?* *Qu'est ce que c'est cette difficulté?* *A quoi est-elle due, selon vous?* *L'avez-vous surmontée ? Et de quelle manière ?* *Y en a-t-il d'autres?*
Les élèves	Le rapport aux élèves	Enseigner, c'est vivre au quotidien avec des enfants, leur faire apprendre des choses. *Comment se passe cette relation avec les élèves?* *Sont-ils comme vous les imaginiez?* *Sur quels points sont-ils différents?*
	Les différentes sources de formation: La pratique	Vous êtes responsable de cette classe depuis le mois de septembre. *Avez-vous remarqué une évolution, un changement dans votre pratique de classe?* *Qu'est-ce que c'est ce changement? Sur quoi porte t-il?* *Comment l'expliquez-vous?*

	quotidienne	Prendre un autre point.
L'autoconstruction professionnelle	La coformation, l'aide des collègues et/ou du maître référent	Le terme d' « équipe pédagogique » est fréquemment utilisé dans les textes officiels. *Avez-vous reçu ou demandé de l'aide, des conseils auprès d'un ou plusieurs de vos collègues?* *Comment cela s'est-il passé?* *En quoi cette aide vous a- t-elle été profitable?* *Y a-t-il quelque chose qui n'a pas été aidant pour vous?*
	L'autoinformation (ouvrages pédagogiques, internet…)	*Lisez-vous des livres, des magazines en rapport avec votre métier ?* *Avez-vous recours à des ouvrages de pédagogie générale ?* *L'outil internet vous est-il aidant ?*
	Les stages "Accompagnement de l'entrée dans le métier"	Vous avez participé à deux semaines de stage portant plus spécifiquement sur la première année d'enseignement. Demander quelques précisions contextuelles (lieu, moment, intervenants). *Pouvez-vous faire une description rapide des contenus proposés ?* *Y a-t-il eu un ou plusieurs moments dans ce stage qui vous ont paru plus particulièrement intéressants pour votre pratique professionnelle ?* *Faire décrire ce moment.* *Qu'est-ce qui vous a intéressé là ?*
	Le suivi des conseillers	*Avez-vous reçu cette année la visite (ou les visites) d'un conseiller pédagogique* ?

	pédagogiques	*Comment cela se déroule-t-il ?* Je vous propose de choisir un entretien de formation en particulier, un entretien qui vous a semblé intéressant, formateur peut-être. Installation dans le contexte (quand - où- avec qui). *Comment s'est déroulé cet entretien* (le début - les grandes étapes - la fin) ? Dans cet entretien que nous évoquons, je vous propose, si vous le voulez bien, de revenir plus précisément sur un moment que vous considérez comme positif et aidant pour votre travail. Prenez votre temps. *Y a-t-il un moment qui vous revient ?* Description du cadre spatial et du positionnement corporel *Qu'est-ce qui vous revient de ce moment-là ?* *Que se passe-t-il à ce moment-là ?* *Qu'est-ce que vous faites ?* Le questionnement vise la description du vécu de l'entretien à travers la recherche des prises d'informations (*comment vous savez que… ?)* du sujet et des opérations d'exécution (*qu'est-ce que vous faites - comment vous faites quand … ?*)
La formation informelle	Les expériences hors du champ professionnel présent	Nous venons d'évoquer la formation institutionnelle, commune à l'ensemble des maîtres novices. *Avez-vous vécu en dehors de ce cadre, une situation, une expérience qui vous apparaît comme aidante pour votre pratique professionnelle ?* Décrire cette situation. *Qu'est-ce qui vous aide, là ?* Pour les personnes ayant exercé une activité professionnelle antérieure, nous leur demanderons si cette expérience les aide dans l'exercice de leur métier présent.

2.3 Une démarche inspirée de l'entretien d'explicitation

Les entretiens cherchent à faire émerger des éléments de compréhension sur ce qu'est l'entrée dans le métier de professeur des écoles et sur le processus d'autoconstruction professionnelle des maîtres débutants. Dès l'esquisse de cette recherche, et tout particulièrement dans cette phase de recueil des données, nous souhaitions dépasser le stade des « discours sur », des opinions toutes faites, pour approcher le plus près possible l'expérience originelle des maîtres. Notre but était d'aller le plus souvent possible vers l'élucidation de ce qui s'est joué pour notre interlocuteur à ce moment-là de ce qui est évoqué durant l'entretien. Nous étions attentif à ce que notre questionnement atteigne des faits singuliers et n'entraîne pas des propos généraux sur le thème abordé. Nous souhaitions vraiment parvenir à ce que notre interlocuteur quitte le registre des rationalisations ou des justifications pour décrire un moment singulier dans un contexte bien spécifié. Les techniques de l'entretien d'explicitation semblaient les plus pertinentes pour nous aider à atteindre nos objectifs.

Rappelons que l'entretien d'explicitation se traduit par « une technique d'accompagnement qui a pour but d'aider le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation), et à en fragmenter la description » (Vermersch, 2000, 249). L'interviewer accompagne la réémergence d'un vécu passé et singulier de son interlocuteur en favorisant le retour sur soi. Ce moment d'évocation qui est aussi appelé « position de parole incarnée » constitue un élément indispensable sans quoi il n'y a pas de réelle explicitation : « Dans tous les cas, ce qui importe est le maintien de la position en première personne, avec l'ensemble des conditions méthodologiques nécessaires pour qu'il y ait bien référence à l'expérience subjective » (Dupuis, 2002, 174).

Concernant le recueil des informations, P. Vermersch distingue trois « points de vue » selon la manière dont sont rassemblées les données :

- Le « point de vue en première personne » renvoie à une pratique de recherche où le sujet et le chercheur représentent la même personne.

- Le « point de vue en seconde personne » est une méthodologie consistant à recueillir des verbalisations de l'expérience d'autrui, à récolter des données subjectives auprès de différentes personnes selon des moyens appropriés.

- Le « point de vue en troisième personne » désigne celui qui ne prend pas en compte l'expérience subjective du point de vue du sujet. Par exemple, le chercheur peut s'appuyer sur des traces, des observables, un enregistrement vidéo. Selon Vermersch (2000, 24), « la validation des points de vue en première et en deuxième personne doit nécessairement être étayée par une triangulation avec des données comportementales indépendantes, donc en troisième personne ».

Dans cette étude, nous voulions adopter une démarche en suivant un point de vue en seconde personne pour recueillir ce qui fait sens pour les jeunes maîtres dans leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes. Cependant, comme le souligne cet auteur, si la prise en compte de la dimension subjective est riche et féconde en termes d'informations pour le chercheur, son caractère privé et impliqué interroge les critères de la scientificité. Vermersch présente un paradigme donnant un statut au point de vue privé et à la singularité qu'il dénomme « la psychophénoménologie » (2000, 19-35). C'est une discipline qui, à partir d'un recueil de verbalisations descriptives s'appuyant sur un accès réfléchissant à l'expérience subjective, permet « la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même » (*Ibid.*, 19) selon des "catégories descriptives" intégrées elles-mêmes dans un champ théorique qui distingue plusieurs types et modalités de conscience. Il ne s'agit pas ici de développer ce champ conceptuel, mais nous pensons néanmoins utile d'en présenter certains fondements afin d'expliciter notre choix.

2.3.1 Les consciences

Plusieurs auteurs (Piaget 1974 - Vygotski 1985) ont mis en lumière l'existence de différents états de conscience: une conscience élémentaire (ou préréfléchie) et une conscience réfléchie de ses actes de connaissance.

a/ La conscience préréfléchie

Ce concept issu de la philosophie phénoménologique décrit un mode de conscience qui est conscience du monde au sein de l'action. C'est une "conscience directe" orientée vers ses "objets", sans qu'ait encore été opéré ni réfléchissement sur les "actes" de cette conscience, ou sur sa "position" par rapport au monde, c'est-à-dire la manière dont elle l'investit. Ainsi, à tout moment, dans toutes les situations que nous vivons, nous sollicitons des connaissances non-conscientes qui sous-tendent l'organisation de nos activités.

Ces informations sont-elles accessibles au sujet ?

Si Piaget n'apporte pas de réponse explicite à cette interrogation, son analyse peut cependant nous aider à cheminer. Les éléments non-encore intériorisés semblent pouvoir être décrits comme des objets liés à l'expérience propre du sujet. Ils seraient de l'ordre du descriptif, du séquentiel, du vécu. Cela signifie que ces données sont simplement présentes et influentes dans la conduite du sujet et dans le déroulement de l'activité. Aucune action ne se déroule sans faire appel à des régulations fines qui relèvent de l'inconscient pratique (Piaget 1964) : « Un des points importants à souligner est que cette approche, en termes de prise de conscience, définit un inconscient particulier qui n'a pas besoin, pour être conçu, de l'hypothèse du refoulement propre à la démarche freudienne. Cet inconscient ou, de manière plus descriptive, ce non-conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances préréfléchies, c'est-à-dire des connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience (…). Ce qui est fondamental, c'est que l'on a ainsi défini une catégorie de non-conscient qui est conscientisable. C'est-à-dire dont on sait pouvoir, moyennant une conduite particulière qui constitue un véritable travail cognitif (mais pas une cure), amener à la conscience » (Vermersch, 2003, 76-77).
Ce passage d'un état à un autre se fait par la prise de conscience. Comme le souligne Vermersch, « s'il y a un passage d'un non-conscient à une conscience, ce n'est pas un passage de rien à un existant, mais le passage d'un existant ne contenant pas JE à un existant qui le contient » (*Ibid*., 74). Ainsi, le fait que toute action est en partie préréfléchie souligne la nécessité d'opérer un travail d'explicitation qui conduira à une

nouvelle conscience de l'action vécue. La mise en mots de son propre vécu crée un changement de nature permettant le passage de ce mode de conscience non-encore réfléchie vers la conscience réfléchie.

Parmi les connaissances non-conscientes pouvant être conscientisées, P. Vermersch (2003) distingue trois catégories :

- L'inconscient freudien, susceptible d'accéder à la conscience par l'intermédiaire d'une cure psychanalytique. Cet élément ne nous concerne par car il est situé hors du champ pédagogique.

- Le préréfléchi accessible à la conscience par la prise de conscience. Il comprend les connaissances automatisées (implicites), les connaissances dormantes pour lesquelles le sujet ne s'est jamais interrogé sur leur existence, et les connaissances en actes de Piaget dont l'existence est prouvée par la réussite de l'action, mais sans que l'individu soit capable d'expliquer et d'étayer les raisons de ce succès.

- Le préconscient concerne les connaissances ayant déjà été conscientisées, mais qui ne le sont pas au moment présent car il est naturellement impossible pour un sujet d'avoir à l'esprit l'ensemble de ce qu'il sait.

b/ La conscience réfléchie : le modèle de la prise de conscience

Comme nous venons de l'évoquer, toute action comporte pour son acteur un voile opaque, une part de connaissances, de « pensée privée » qui n'est pas directement et naturellement accessible à la conscience du sujet. La mise à jour de ces connaissances cachées nécessite le passage par les étapes de la prise de conscience.

Piaget envisage la prise de conscience non pas comme un état, mais comme un processus dynamique permettant le passage d'un état de conscience à un autre plus large et plus stable que le précédent.

Il souligne également la différence entre prise de conscience et prise de connaissance, qui, bien que de même nature, se distinguent : la seconde se rapportant aux objets, la première aux actions du sujet sur les objets.

Tout vécu est constitué d'un mixte de connaissances, de savoirs réfléchis et intériorisés et de connaissances en actes qui demeurent au moment de l'action au stade de l'implicite. P. Vermersch souligne l'importance de ce vécu comme point de départ d'une réflexion car il est facile de le gommer pour lui substituer un connu ou une représentation "améliorée" de l'action. C'est bien ce mécanisme que nous voulions éviter.

Dans ce processus de prise de conscience, une distinction est faite entre le réfléchissement et la thématisation. Cette dernière constitue la verbalisation du vécu, permettant au sujet de franchir un palier dans sa prise de conscience de l'action car le langage entraîne une formalisation intellectuelle plus élaborée que d'autres codes symboliques comme le dessin. Par la thématisation, l'individu ne retire pas simplement un voile sur un déjà-là. La mise en mots pose les choses, les dispose.

Le réfléchissement est une reconstruction du vécu et non une copie à l'identique de la situation. Le passage du plan de l'action vécue au plan de la représentation est création d'une nouvelle réalité traduite par la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants, c'est-à-dire d'ancrages sensoriels, propres à l'individu.

Le mécanisme de réfléchissement n'est pas un simple effet-miroir. L'activité mentale nécessaire au mécanisme de réfléchissement souligne le caractère actif de cette opération cognitive.

Selon Vermersch, si chacun possède les compétences pour engager ce processus, « il n'y a pas de nécessité intrinsèque à ce qu'il (le sujet) mette en œuvre cette conduite » (2003, 82). Pour la provoquer, un accompagnement, une aide extérieure sont nécessaires.

Le réfléchissement se nourrit du vécu, c'est une expérience en soi qui ne constitue pas seulement un passage obligé pour une réflexion sur l'action, il peut être fécond par lui-même, « c'est une expérience propre où la pensée prend contact avec elle-même tout en vivant l'activité cognitive de la prise de conscience» (Dupuis, 1997, 22). Ainsi, le réfléchissement constitue bien un passage marquant un progrès cognitif. Pour Vermersch, « réfléchir le vécu est à distinguer fondamentalement de la conduite qui consiste à réfléchir sur le vécu » (Vermersch, 2003, 79).

Nous appréhendons dans ces propos la différence entre la pensée réfléchissante qui « fait apparaître, fait exister ce qui était préréfléchi dans un champ de présence » et l'abstraction réfléchie où le vécu est considéré comme objet de connaissance ou d'examen critique. Cette nouvelle étape que représente l'abstraction réfléchie dans la prise de conscience

constitue une voie vers des connaissances plus abstraites mais sa valeur est étroitement dépendante du produit du réfléchissement.

Durant les entretiens, nous souhaitions mettre en œuvre les techniques de l'explicitation car nous postulions qu'il existe des problèmes d'accès aux dimensions implicites de ce qui constitue un moment du processus formatif. D'autre part, il nous semblait essentiel que le discours réflexif que nous sollicitions à certains moments, soit toujours lié à l'expérience particulière du maître dans une situation bien identifiée. Alors, « la réflexion comporte (…) des passages sur différents plans, des rencontres et des détours, mais sans que soit perdu son lien avec l'expérience vivante » (Dupuis, 1997, 22).

Par rapport au type de données que nous voulions recueillir, l'exercice de l'entretien d'explicitation nous semblait particulièrement opportun. Afin de pouvoir disposer des compétences suffisantes pour le mener, nous avons suivi au début de l'année 2005 une formation à ces techniques conduite par Armelle Balas qui est aussi membre du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX).
Dans le même temps, l'étendue de notre objet de recherche rendait impossible l'utilisation de ce type d'entretien pour chaque thème abordé. C'est une des raisons pour lesquelles les moments d'évocation se retrouvent essentiellement dans la dernière partie des entretiens, lorsqu'il est question des visites de classe vécues par nos interlocuteurs. A ce moment-là, nous avons essayé d'inscrire la personne dans une position de parole incarnée. Il s'agissait alors d'évoquer et de faire décrire l'expérience vécue du professeur dans sa relation duelle avec le conseiller pédagogique. Dans un premier temps, la personne interrogée était invitée à évoquer le déroulement de l'entretien de formation selon une narration permettant une description rapide mais complète (avec le début, les principales étapes intermédiaires et la fin) du fait discursif. Puis, le travail d'investigation nous conduisait à privilégier un ou deux moments précis de cette relation duelle que le jeune enseignant considérait comme féconds pour sa pratique professionnelle. Le but du questionnement était de faire décortiquer ce moment d'apprentissage que l'interviewé avait choisi pour l'intérêt qu'il lui reconnaissait. Il s'agissait de faire revivre ce moment précis afin d'essayer d'identifier puis de comprendre les éléments pouvant faire de ce dialogue entre le maître et le formateur un acte d'autoformation. Lorsque les étapes de thématisation et

de réfléchissement avaient été effectuées, notre questionnement s'orientait alors vers un axe réflexif.

Nous avons bien conscience que le manque de pratique de l'entretien d'explicitation n'a pas permis de réaliser pleinement ce que nous souhaitions faire émerger à travers cet exercice difficile, et les personnes se retrouvent souvent davantage en semi-évocation qu'en position de parole incarnée. Cependant, cette volonté d'amener les interlocuteurs à expliciter leurs propos, à revenir sur la situation vécue, nous a accompagné tout au long des entretiens de recherche, et dès que le discours prenait un caractère général, nous essayions de ramener la personne à une expérience vécue et donc par définition singulière.

2.4 Elaboration de notre second guide d'entretien

Ce second guide s'inscrit dans la continuité des entretiens menés à l'issue de l'année scolaire 2004-2005. Nous rencontrons à nouveau les huit mêmes enseignants pour un entretien semi-directif enregistré.

A cet instant de leur parcours professionnel (mai/juin 2006), les jeunes maîtres sont en passe d'achever leur deuxième année d'enseignement.

Il s'agit pour nous d'observer la manière dont chacun a poursuivi son itinéraire professionnel depuis sa prise de fonction et de comprendre comment sa professionnalité s'est consolidée et enrichie au cours de cette seconde année scolaire. Le questionnement vise à identifier avec nos interlocuteurs les sources et les ressources qu'ils ont su mobiliser pour poursuivre leur développement professionnel.

A certains moments du dialogue et en fonction de la teneur du discours, des retours et des mises en perspective par rapport à ce que le personne avait évoqué la première année seront effectués à notre initiative.

Concrètement, cela signifiait que d'un point de vue méthodologique, nous disposions d'un guide d'entretien identique pour tous les interviews, mais dans le même temps, nous y avions greffé toute une série d'interrogations liées spécifiquement à ce que notre interlocuteur avait évoqué durant la première rencontre.

L'approche longitudinale de cette recherche implique qu'un certain nombre de thèmes abordés lors du premier entretien se retrouvent ici. L'analyse des entretiens menés l'année

précédente et certaines spécificités liées à la seconde année d'enseignement, par exemple l'inspection, expliquent pourquoi certains nouveaux sous-thèmes apparaissent dans ce second guide.

Ce dernier est structuré selon quatre thèmes :

I : L'entrée dans la seconde année
II : Le rapport au métier
III : L'autoconstruction professionnelle
IV : Les actions institutionnelles de formation

THEME I : L'entrée dans la seconde année

I 1 Les caractéristiques de l'école et de la classe

Nous voulions savoir si le fait de rester dans le même établissement, voire sur le même niveau, ou bien l'expérience de découvrir une nouvelle école et une classe différente, avaient eu une influence sur l'exercice du métier. Cette continuité ou cette rupture a-t-elle eu des effets, selon eux, sur leur développement professionnel ?

I 2 La nomination et l'avant-rentrée

Les sentiments contrastés qui habitaient les prenant-fonction à l'aube de leur première rentrée des classes sont-ils à nouveau présents douze mois plus tard ? Y a-t-il une évolution dans la manière d'appréhender cette nouvelle rentrée ?

I 3 Les conditions d'accueil

Certaines situations décrites lors des premiers entretiens avaient montré des conditions d'accueil très inégales puisque, dans certains cas, la vacance du poste de directeur nuisait à la prise de contact des jeunes collègues avec leurs pairs. Dans quelles conditions l'accueil s'est-il déroulé pour cette seconde année ?

THEME II : Le rapport au métier

II 1 Les satisfactions

II 2 Les difficultés éprouvées

Les éléments de satisfaction et de difficulté ressentis correspondent-ils à ce que notre interlocuteur avait évoqué lors de son entrée dans le métier ? Sont-ils dépendants du contexte professionnel du maître ? Peut-on identifier des satisfactions et/ou des difficultés inhérentes à l'exercice même du métier ?

II 3 Le rapport aux élèves

Durant la première année, la gestion de la discipline posait problème à certains professeurs. Qu'en est-il maintenant ? D'une manière plus générale, les relations humaines et éducatives ont-elles évolué d'une année sur l'autre ?

II 4 Rôles, missions et identité professionnelle

Concernant le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, les premiers entretiens avaient montré une installation progressive des individus dans un nouveau rôle. Ce processus s'est-il poursuivi ? Nous voulions également identifier les desseins axiologiques que les maîtres attachaient à leur pratique quotidienne. Enfin, nous souhaitions saisir la manière dont ils se sentaient enseignants (identité pour soi et identité pour autrui).

THEME III L'autoconstruction professionnelle

III 1 Le développement professionnel

Le questionnement visait à nommer et à expliciter les évolutions, les changements intervenus dans la pratique du maître durant les deux années.

III 2 L'écoformation

III 3 La coformation

III 4 L'autoinformation

Nous souhaitions comprendre comment les maîtres agissaient pour consolider et affiner leurs gestes professionnels. Le parcours d'autoformation empruntait-il des chemins identiques à ceux utilisés durant la première année ?

THEME IV Les actions institutionnelles de formation

IV 1 Le stage et les animations pédagogiques

IV 2 Les visites de classe

Comme pour le premier entretien, il s'agissait d'identifier le ou les moments de ces actions d'hétéroformation (stages, animations pédagogiques et visites de classe) que les maîtres avaient reconnus comme formateurs pour leur pratique professionnelle. Qu'est-ce qui avait été aidant pour eux, à ce moment-là ?

IV 3 L'inspection

Le questionnement visait d'abord à écouter la manière dont chacune des personnes avait vécu cette première inspection. Ensuite, nous avons essayé d'identifier en quoi cette épreuve pouvait participer au parcours de formation des jeunes maîtres.

L'entretien se conclut par quelques questions qui mettent en perspective les deux premières années d'enseignement. Comment les jeunes maîtres perçoivent-ils ces deux expériences ? Plutôt en continuité ? Plutôt en rupture ?

2.5 Présentation du guide d'entretien relatif à la seconde année d'enseignement

Thèmes	**Ce que nous souhaitons découvrir**	**Questions posées**
La seconde année d'enseignement	Le contexte	Je vous propose d'aborder cet entretien par quelques questions portant sur cette école dans laquelle vous enseignez maintenant depuis presque une année scolaire. *Combien y a-t-il de classes dans cette école?* *Quel niveau avez-vous? Avec combien d'élèves?* *Cette école a-t-elle une spécificité particulière (ZEP, zone sensible ou autre)?* *Les caractéristiques de cette école sont-elles identiques à l'établissement où vous travailliez l'an passé ?* Si la réponse est négative : *Qu'est-ce qui est différent ?* *Ces éléments que vous citez ont-ils une influence sur l'exercice de votre métier* ?
	Avant la prise de poste	*Quand avez-vous eu connaissance de votre affectation actuelle?* *Vous souvenez-vous de ce que vous avez éprouvé à ce moment-là?* *Durant les jours qui ont précédé votre prise de fonction, quels sentiments vous habitaient?* La réponse à cette question est rattachée à ce que la personne avait dit un an auparavant sur le même thème.
	La prise de	*A votre arrivée dans l'école, à la fin du mois d'août 2005,*

	poste L'accueil par les pairs	*comment cela s'est-il passé?* *Comment avez-vous été accueilli au sein de l'équipe pédagogique?*
Les réussites et les satisfactions	Les éléments de satisfaction	Cela fait maintenant bientôt deux ans que vous enseignez. *Y a-t-il un ou plusieurs éléments de satisfaction liés à votre métier?* *Qu'est-ce qui vous satisfait, là?* *Y en a-t-il d'autres?* Les éléments évoqués sont rattachés à ce que la personne avait dit l'an passé.
Les difficultés	La nature des difficultés	*Eprouvez- vous (ou avez-vous éprouvé) une difficulté dans l'exercice de votre métier?* *Qu'est-ce que c'est cette difficulté?* *A quoi est-elle due, selon vous?* *Y en a-t-il d'autres?* Les éléments évoqués sont rattachés à ce que la personne avait dit l'an passé.
Les élèves	Le rapport aux élèves	*Comment se passe la relation avec les élèves?*
Les conceptions du professeur des écoles	La manière dont l'individu perçoit ses missions, son rôle, son identité professionnelle	*Par rapport au métier que vous exercez, quelles sont, pour vous, les missions du professeur des écoles ?* Si la question n'est pas suffisamment "parlante", nous introduirons les termes « d'éducation », « de formation », « d'instruction ». *Dans le travail que vous menez avant, pendant et après la classe, qu'est-ce qui vous semble important à mettre en place ou en*

		œuvre pour que les élèves apprennent ? Nous avons évoqué précédemment les satisfactions et les difficultés que vous éprouvez. *Comment vivez-vous votre métier ?* Sur la porte de la classe figure votre nom : M(me) _______, enseignante. *Qu'est-ce que cela vous fait de voir ça et de vous dire : « Je suis maître(sse) d'école »* ?
L'autoconstruction professionnelle	Les différentes sources de formation: L'écoformation	*Avez-vous remarqué une évolution, un changement dans votre pratique de classe par rapport à ce que vous faisiez l'an passé ou au début de cette année ?* *Qu'est-ce que c'est ce changement? Sur quoi porte t-il?* *Comment l'expliquez-vous?* Proposer, s'il y en a, de prendre un ou deux autres points qui sont investigués sur le même mode de questionnement. *Pensez-vous que le fait de posséder maintenant une certaine ancienneté vous aide ? Si oui, de quelle manière ?* *Si ce n'est pas aidant, quelles en sont, selon vous, les raisons ?*
	La coformation, l'aide des collègues et/ou du maître référent	*Cette année, avez-vous reçu ou demandé de l'aide, des conseils auprès d'un ou plusieurs de vos collègues?* *Comment cela s'est-il passé?* *En quoi cette aide vous a-t-elle été profitable?* Les éléments évoqués sont rattachés à ce que la personne avait dit l'an passé sur ce sujet. *Y a-t-il quelque chose qui n'a pas été aidant pour vous?*
	L'autoinformation (ouvrages	*Avez-vous recours à la lecture de périodiques, de revues, de livres concernant votre pratique professionnelle et/ou sa mise en oeuvre ?*

	pédagogiques, internet…)	*Lisez-vous des ouvrages de pédagogie générale ?* *L'outil internet vous est-il aidant ?*
	Les stages "Accompagnement de l'entrée dans le métier"	Vous avez participé à une semaine de stage dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier. Demander quelques précisions contextuelles (lieu, moment, intervenants). *Pouvez-vous faire une description rapide des contenus proposés ?* *Y a-t-il eu un ou plusieurs moments dans ce stage qui vous ont paru plus particulièrement intéressants pour votre pratique professionnelle ?* Faire décrire ce moment. *Qu'est-ce qui vous a intéressé, là ?*
	Le suivi des conseillers pédagogiques	*Avez-vous reçu cette année la visite (ou les visites) d'un conseiller pédagogique ?* Je vous propose, si vous le voulez bien, de choisir un entretien de formation en particulier, un entretien qui vous a semblé intéressant, formateur peut-être. Installation dans le contexte (quand - où- avec qui). *Comment s'est déroulé cet entretien* (le début - les grandes étapes - la fin) ? Dans cet entretien que nous évoquons, je vous propose, si vous le voulez bien, de revenir plus précisément sur un moment que vous considérez comme positif et aidant pour votre travail. *Y a-t-il un moment qui vous revient ?* *Qu'est-ce qui vous revient de ce moment-là ?* *Que se passe-t-il à ce moment-là ?* *Qu'est-ce que vous faites ?*

	Les animations pédagogiques	Chaque enseignant participe à 12 heures de formation qui prennent la forme d'animations pédagogiques. *Quels sont les thèmes des animations auxquelles vous avez participé cette année ?* *Parmi elles, y en a-t-il une qui vous a semblé plus particulièrement formative pour votre travail ?* Je vous propose, si vous le voulez bien, de revenir plus précisément sur un moment de cette animation que vous considérez comme positif et aidant pour votre travail. *Qu'est-ce qui vous revient de ce moment-là ?* *Que se passe-t-il à ce moment-là ?* *Qu'est-ce que vous faites ?*
	La première inspection	Vous venez de vivre votre première inspection qui clôt la démarche d'accompagnement de l'entrée dans le métier. *Qu'est-ce que vous retenez de ce moment-là ?*
	Une action particulièrement formative	*De ces deux premières années d'enseignement, y a-t-il pour vous une expérience, une action, une collaboration que vous avez vécue et qui a été particulièrement aidante dans l'exercice de votre métier?* *Avez-vous eu le sentiment à un moment donné d'avoir été livré à vous-même, ou de n'avoir pas pu bénéficier d'une aide, d'un soutien, dont vous auriez peut-être eu besoin et qui a manqué ?*
	La perception des deux premières années dans le parcours professionnel	*Quelles différences avez-vous ressenties dans votre pratique ou dans votre réflexion d'une année à l'autre ?* *Quelles continuités importantes avez-vous ressenties dans votre pratique ou dans votre réflexion d'une année à l'autre ?*

III Le traitement des données

1. Une démarche méthodique

Afin de pouvoir analyser les informations recueillies, chaque entretien a été retranscrit. L'analyse des données cherchait à rendre intelligible l'expérience vécue par les maîtres débutants durant les deux premières années d'enseignement. Nous souhaitions d'abord comprendre, au-delà de ce que nous avions déjà pu lire dans divers ouvrages traitant au moins partiellement de cette question, et en dépassant nos propres conceptions élaborées à travers notre pratique professionnelle, ce que représentait, pour les personnes interrogées, l'entrée dans le métier de professeur des écoles. Notre investigation portait également sur le développement professionnel à l'œuvre durant ce même espace temporel. Comment la professionnalité naissante des maîtres se consolide-t-elle et quelles sont les ressources que mobilisent les jeunes praticiens pour enrichir leurs gestes professionnels ?

Les matériaux dont nous disposions à l'issue du recueil des données nous ont permis de mener une analyse longitudinale visant à dégager le sens que chacun des sujets attribuait à son parcours de formation, et à identifier le mouvement d'autoconstruction professionnelle propre à chaque individu. Dans le même temps, nous avons conduit une analyse comparative inter-entretiens, transversale, à travers laquelle nous avons essayé de repérer des similitudes, des récurrences, mais également de souligner les singularités propres à chaque acteur de cette recherche.
A cet effet, nous avons privilégié une analyse de contenu des matériaux visant « à expliciter et à systématiser le contenu des messages et l'expression de ce contenu, à l'aide d'indices quantifiables ou non, dans le but d'effectuer des déductions logiques et justifiées concernant la source (l'émetteur et son contexte) (…) avec pour souci d'étayer des impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables » (Bardin, 1997, 43).
La première étape de l'analyse a consisté à saisir le sens général de l'expérience décrite. Chaque entretien a d'abord fait l'objet de plusieurs lectures attentives et complètes afin que nous puissions nous imprégner de ce qui était dit, et parfois aussi de la manière dont les évènements étaient évoqués par le sujet.

Les lectures exploratoires que nous avions menées sur l'objet ainsi que nos travaux universitaires précédents (Hoff, 2003, 2004) nous ont permis d'élaborer *a priori* des catégories générales sous forme d'unités thématiques construites à partir des nos questions de recherche et des dimensions que nous souhaitions explorer. Cette anticipation a facilité nos premières rencontres avec les données car cela nous a permis de structurer les informations présentes dans les discours. Ce cadre a fait que nous n'avons pas été submergé ou asphyxié par la masse des données contenues dans les entretiens. Au fur et à mesure de notre analyse qui a débuté aussitôt le premier entretien réalisé, les catégories générales se sont fragmentées en unités de sens plus précises, plus significatives. D'autres, auxquelles nous n'avions pas pensé ont émergé durant ce travail : « Le chercheur peut alterner un travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres (…). L'analyse devient alors une entreprise dynamique, en constante progression, alimentée en permanence par le travail sur le terrain » (Huberman et Miles, 1991, 85).

Les catégories que nous avions créées ont guidé l'analyse qualitative du matériau empirique collecté et nous ont permis d'interpréter les phénomènes à l'œuvre. Le va-et-vient constant entre cette grille de lecture évolutive, les retranscriptions déjà effectuées et les entretiens futurs ont progressivement enrichi et affiné l'analyse car nous disposions conjointement d'un cadre de travail relativement structuré et d'une souplesse autorisant l'intégration de nouvelles unités thématiques.

2. Les entretiens supplémentaires

A l'issue du travail d'analyse des données, nous avons jugé utile et intéressant de conduire quelques entretiens supplémentaires. Ceux-ci avaient pour objectif de valider, de mettre en relief ou de pondérer notre interprétation de l'objet étudié. Le recueil et l'analyse des seize premiers entretiens que nous avons menés avec les maîtres débutants, ont permis de structurer et d'affiner la compréhension du parcours d'autoconstruction professionnelle des jeunes praticiens. Cependant, afin de renforcer la fiabilité et la validité de la réflexion, il nous a semblé important de solliciter à nouveau certaines personnes de l'échantillon pour vérifier le caractère plausible de ce qui est mis en lumière à travers la recherche.

D'un point de vue méthodologique, il ne s'agissait pas de reprendre de manière exhaustive l'ensemble des thèmes abordés lors des rencontres précédentes, mais bien d'évoquer, avec nos interlocuteurs, quelques éléments importants relevant de l'entrée dans le métier et de la construction identitaire des professeurs. Certaines hypothèses que nous avons esquissées suite à l'analyse des données ont également été soumises à discussion.

Ces entrevues se sont déroulées au mois de juin 2007, alors que les praticiens achevaient leur troisième année d'enseignement. La trame des entretiens est présentée ci-dessous.

Thème I   Rapport au métier et évolution professionnelle

Il semblerait que les premiers mois d'enseignement entraînent davantage de tension, de fatigue, d'incertitudes que la suite du parcours professionnel. *Et pour vous, qu'en a-t-il été* ?

Certaines recherches décrivent l'entrée dans le métier comme une « expérience crisique » ou un « choc de la réalité ». *L'avez-vous vécu ainsi ?*

Nous avons formulé l'hypothèse que la première année d'enseignement est comprise, *a posteriori,* comme une épreuve initiatique qui, une fois surmontée, rassure les jeunes enseignants sur leur capacité à exercer le métier. *Et vous, comment situez-vous cette première année par rapport aux suivantes ?*

A travers l'analyse des entretiens, nous pensons avoir pu identifier certaines évolutions dans la pratique professionnelle des maîtres au cours des deux premières années d'enseignement :

1. Une plus grande maîtrise du groupe-classe entraînant un climat de travail plus serein.

Qu'en a-t-il été pour vous ?

(En cas de réponse positive) *Comment expliquez-vous ce changement ?*

Nous avons émis deux hypothèses explicatives :

- les maîtres affirment de nouvelles exigences en termes de respect, par les élèves, des règles de vie collective,
- une relation personnelle à l'autorité clarifiée.

Nous demanderons à notre interlocuteur s'il a été lui-même concerné par l'une et/ou l'autre de ces deux attitudes, ou dispose-t-il d'une autre explication possible ?

2. Une finesse accrue dans l'évaluation des possibilités effectives des élèves de la classe.

3. Une plus grande attention portée aux apprenants dans les séquences d'enseignement et le souci de faire participer davantage les élèves au déroulement des séances.

4. Progressivement, les enseignants ressentent davantage d'assurance et sont plus "sûrs" quant à la pertinence de leurs gestes professionnels.

A chaque item, nous demanderons au maître de se situer par rapport à l'idée que nous affirmons.
Pour ce qui vous concerne, y a-t-il eu une évolution importante dans votre pratique qui n'apparaît pas là ?

Thème II L'autoconstruction professionnelle

Les entretiens semblent indiquer que c'est essentiellement au travers de l'expérience immédiate de son métier que l'enseignant apprend, se forme et étoffe sa pratique. *Qu'en est-il pour vous ?*

Nous avons vu l'importance de la réflexion prospective qui a lieu lors de la préparation des séances. *Lors de la mise en œuvre concrète d'une séquence, comment faites-vous pour mener son déroulement* ?
Et lorsque la séance est finie ?
Y a-t-il un moment dans la journée, dans la semaine, où vous revenez mentalement sur une ou des séances menées avec les élèves ?
Qu'est-ce qui, pour vous, déclenche ce "retour" ?

Le travail collaboratif avec un collègue expérimenté apparaît comme un élément particulièrement aidant pour les maîtres novices. *Et pour vous, qu'en a-t-il été* ?

Avec le recul, quel regard portez-vous sur les actions d'accompagnement de l'entrée dans le métier qui vous ont été proposées durant ces deux années ?

Les entretiens semblent indiquer une réelle attente, de la part des jeunes enseignants, de pistes de travail et d'éléments concrets liés au quotidien de la classe.
Partagez-vous cette attente d'idées "pratiques"?

Les textes officiels relatifs à la démarche d'accompagnement de l'entrée dans le métier incitent les formateurs à proposer aux maîtres débutants des activités d'analyse de la pratique de classe, c'est-à-dire une réflexion "organisée" sur sa manière d'enseigner. Or, dans les entretiens, l'exercice de l'analyse n'apparaît pas comme un outil de formation susceptible d'enrichir l'expérience de chacun, à ce moment-là du parcours professionnel.
Et pour vous, qu'en est-il ?

Nous pensons que le développement professionnel de l'enseignant débutant est lié au travail d'analyse que celui-ci peut faire sur sa propre pratique d'enseignement. *Et pour vous ?*
Nous pensons également que ce développement professionnel relève d'une question de posture, d'état d'esprit, d'engagement personnel à vouloir évoluer. *Qu'en pensez-vous ?*

Aujourd'hui, comment situez-vous les deux premières années d'enseignement dans votre parcours professionnel ?

IV La population étudiée

1. La construction de l'échantillon

L'échantillonnage représente une opération importante dans la recherche en sciences humaines et sociales.

La validité du travail entrepris, l'intérêt et la pertinence des conclusions qui peuvent être établies reposent, entre autres, sur cette étape.
En recherche quantitative, l'échantillonnage consiste à constituer un échantillon d'étude statistiquement représentatif de l'ensemble de la population étudiée, de telle sorte que les résultats obtenus puissent être généralisés à toute la population-mère.
Dans la recherche qualitative, l'échantillonnage repose sur des choix effectués par le chercheur de quelques sujets qui vont pouvoir apporter des informations sur l'objet d'étude. Pour ce qui nous concerne, la construction de l'échantillon ne correspond pas à des critères de représentativité mais de significativité. Dans ce travail, il ne s'agissait nullement d'arriver à une représentation statistique de l'objet.
Une question était de connaître le nombre de sujets à interroger et le nombre d'entretiens à réaliser pour que la recherche soit valide. Concernant cette interrogation, il n'apparaît pas de réponse prédéterminée et invariable. Il existe cependant un concept qui peut nous être utile : le concept de saturation (Bertaux, 1980). Après un certain nombre d'entretiens réalisés, le chercheur a le sentiment de ne plus apprendre d'informations qu'il ne connaisse déjà, le recueil des données n'est plus fructueux. A ce moment-là, il peut estimer que son corpus a atteint une taille suffisante. Pour atteindre ce seuil de saturation, il faut au préalable avoir bien pris garde de diversifier suffisamment ses interlocuteurs afin de pouvoir recueillir une diversité d'expériences.
Nous avons essayé de répondre à cette exigence en sélectionnant des personnes exerçant leurs fonctions à des niveaux d'enseignement différents (écoles maternelles et élémentaires), dans des lieux présentant des profils culturels et sociaux divers (écoles semi-rurales et urbaines, certaines situées en zone sensible, en Zone d'Education Prioritaire ou dans le Réseau Ambition Réussite).

Nous avons retenu deux critères d'appartenance à l'échantillon :

- Etre professeur des écoles T1 (enseignant titulaire de première année) à la rentrée scolaire 2004/05.
- Exercer son activité à temps complet.

Pour cette étude, nous avons pensé que huit enseignants débutants suffiraient à recueillir cette diversité d'informations qui nous était nécessaire. Nous avons conduit deux ou trois entretiens avec chaque personne. Le premier s'est déroulé vers la fin de la première année

(avril/mai/juin 2005), le second un an plus tard (mai/juin 2006), le troisième au mois de juin 2007. Dix-neuf entretiens ont constitué notre corpus de recherche.

2. Recherche des acteurs

Afin de trouver de enseignants débutants qui accepteraient de participer à cette recherche par le biais d'entretiens, nous avons été amené à solliciter des collègues, conseillers pédagogiques, oeuvrant dans les circonscriptions voisines de celle dans laquelle nous travaillons. Nous leur avons proposé un écrit à remettre aux personnes susceptibles de s'engager dans cette entreprise. Ce document précise les grandes lignes de notre travail et nos attentes envers les professeurs volontaires. De cette manière, quatre enseignantes ont intégré l'échantillon.

D'autre part, nous avons directement contacté quatre enseignants qui ont accepté d'apporter leur contribution.

A l'occasion d'une rencontre individuelle précédant le premier entretien, nous avons proposé à chacun une fiche d'informations comportant divers renseignements permettant de mieux connaître ces personnes et de situer leur parcours antérieur. Outre l'état civil, elle mentionne le cursus universitaire suivi, le poste occupé, les éventuelles expériences professionnelles et éducatives antérieures.

3. Présentation de l'échantillon

3.1 L'état civil

Dans notre échantillon, la proportion de femmes est importante, sept sur huit sujets. Elle est proche du taux de féminisation du personnel enseignant du premier degré au sein de l'Education Nationale.

L'âge moyen se situe autour de 28 ans, la personne la plus jeune au moment de prendre ses fonctions a 24 ans, la plus âgée 50.

Trois personnes sont mères de famille.

3.2 Les fonctions exercées[12]

Sept personnes sont nommées en qualité de professeur des écoles adjoint, une fait fonction de directrice.

Cinq individus enseignent à l'école élémentaire, trois en maternelle.

Trois personnes enseignent au cycle des approfondissements, une travaille dans une classe (CE1/2) relevant à la fois du cycle des apprentissages fondamentaux et de celui des approfondissements, deux oeuvrent en grande section et en moyenne-grande section de l'école maternelle, et une dernière accueille des élèves de trois à six ans dans une classe multi-âges.

3.3 Le cursus universitaire

Six personnes sont titulaires d'une licence, une possède une maîtrise, une n'a suivi qu'un bref parcours universitaire.

3.4 Les parcours professionnels antérieurs

Six personnes n'ont connu aucune expérience professionnelle antérieure. Une a été surveillante d'internat, une autre maître-auxiliaire puis aide-éducatrice.

3.5 L'accès au professorat des écoles

L'accès à la titularisation dans le corps des professeurs des écoles peut s'effectuer selon des itinéraires différents : certains suivent une formation professionnelle à l'IUFM de deux ans, d'autres entrent directement en seconde année sans formation préalable ou après avoir enseigné un an sur le terrain suite à leur recrutement sur la liste complémentaire.

Dans cette étude, quatre personnes ont suivi une formation complète de deux ans, et les quatre autres ont d'abord enseigné quelques mois sans aucune formation initiale. Puis, elles ont intégré directement la seconde année d'IUFM.

---

[12] Il s'agit des fonctions exercées durant la première année d'enseignement.

4. Les acteurs

Manuella

Mère d'un enfant, licenciée en arts plastiques, Manuella intègre, après sa formation initiale, une petite école maternelle à deux classes. Elle enseigne dans une grande section de dix-neuf élèves. Le premier entretien montre une personne de 24 ans très satisfaite de son entrée dans le métier, ressentant beaucoup de plaisir à enseigner : « *Que de la satisfaction* » (E1, 66).

L'année suivante se déroule dans les mêmes lieux, seul le niveau de classe change quelque peu puisqu'il est composé de moyens-grands. A l'issue de cette seconde année, son enthousiasme n'a pas faibli : « *Je voulais devenir enseignante, donc mon métier, c'est vraiment la passion, l'envie de* » (E9, 60).

Elle souhaite rester un certain nombre d'années encore sur ce poste dont elle est titulaire *: « Pour l'instant, les prochaines années vont encore se dérouler dans cette école. Tant que j'ai des idées et que je suis pas encore allée au bout de ce que je voulais faire, je vais rester dans ce niveau. Tant que j'ai des idées et de la motivation, je resterai. Le jour où je m'ennuierai, je passerai à autre chose »* (E9, 172*).*

Carmen

Lorsqu'elle prend ses fonctions de maîtresse d'école à la rentrée 2004/2005, Carmen a cinquante ans. Après avoir effectué un court parcours professionnel, « *J'ai été pionne, surveillante d'externat pendant quatre ans et puis ensuite je n'ai plus travaillé* » (E2, 2), elle se consacre à l'éducation de ses enfants. C'est son statut de mère de trois enfants qui lui a permis de se présenter au concours de recrutement de professeur des écoles puisqu'elle n'a pas suivi de cursus universitaire : « *Moi je me suis arrêtée au bac, un bac littéraire, ensuite j'ai fait un début de première année de psycho mais ma vie personnelle a fait que, voilà quoi, j'ai eu un enfant et puis bon j'ai arrêté mes études* » (E2, 2).

Pour sa première rentrée, elle est nommée sur deux compléments de mi-temps. Une situation qui ne lui convient guère : « *J'avais toujours l'impression de courir après quelque chose et puis qu'il me fallait un temps d'adaptation pour me réadapter à la classe, bon on va dire même si ce n'était que deux, trois heures et puis une fois que je m'y sentais bien de nouveau, la deuxième journée, il fallait repartir, j'étais constamment frustrée de passer d'un projet à un autre, d'une classe à une autre, en voyant les enfants*

deux jours par semaine, j'ai mis un peu de temps à les connaître, et ça aussi ça me gênait, ça me gênait beaucoup. Je me sentais pas dans ma classe, je me sentais comme, presque oui comme complément de, je ne me sentais pas dans ma classe » (E2, 14, 16).

Répondant à sa demande, l'inspecteur de circonscription l'affecte dès le mois d'octobre dans une classe de grande section de maternelle comportant trente enfants.

Notre premier entretien a lieu au mois de mars, soit environ sept mois après sa prise de fonction. Nous rencontrons une personne enthousiaste, exprimant le plaisir qu'elle ressent dans l'exercice de son métier, les satisfactions que celui-ci lui procure, mais également les difficultés auxquelles elle a à faire face : « *Je n'attends pas assez longtemps pour qu'il y ait un calme, je ne suis pas assez rigoureuse, je ne suis pas assez exigeante* » (E2,54).

Nous retrouvons Carmen pour un second entretien quatorze mois plus tard alors qu'elle achève sa seconde année professionnelle durant laquelle elle a fait fonction de maîtresse E[13] : « *Je travaille avec des enfants en difficulté d'apprentissage. Priorité au cycle 2.* (…) *Au début, je passe une petite évaluation, j'essaye de coller au plus près au besoin des élèves. Je me base aussi sur des évaluations faites en classe, je monte un petit projet (…) avec un objectif bien précis et une durée d'aide. En priorité tout ce qui est du domaine du langage. Au CP, beaucoup de lecture. En maternelle, de la phonologie et du langage. Au CE1, aussi de la lecture et l'entrée dans l'écrit. Sinon aussi mathématiques* » (E10, 2, 6, 8).

Après des débuts difficiles liés à la nature de son poste, *« Au début d'année, oui. Je me sentais franchement perdue* » (E10, 14), Carmen s'est adaptée au fonctionnement en petits groupes d'élèves et à la relation duelle qui caractérisent ce type de poste : « *Qu'il y ait une grande confiance qui se soit installée entre nous, je trouve que c'est super aussi. (…) Je pense qu'ils se sentent peut-être plus pris en compte en tant que personnes. (…) Il est important que l'enfant ose, qu'il y aille, qu'il prenne des risques. S'il y a un blocage à ce niveau-là, ça peut bloquer les apprentissages totalement inconsciemment parce qu'ils n'osent pas. J'essaye de partir de quelque chose dont je pense qu'ils sont capables de faire pour vraiment les mettre en confiance et puis tout doucement, petit pas à petit pas, complexifier la tâche pour arriver à l'objectif* » (E10, 74, 78).

[13] Le maître E appartient au Réseau d'Aide Spécialisée à l'Enfance en Difficulté. Intervenant uniquement avec des élèves en difficulté d'apprentissage, son action s'étend sur plusieurs écoles.

Appréciant cette forme d'enseignement, Carmen souhaite pour sa troisième année « *conserver un poste de maître E et travailler dans un RASED*[14] » (E10, 166), tout en espérant pouvoir bénéficier de la formation professionnelle au CAPASH[15] qui lui permettrait ensuite d'être titularisée sur un poste de maître E.

Jessica

Titulaire d'une licence pluridisciplinaire, Jessica entre en première année à l'IUFM afin de préparer le concours de professeur des écoles. Inscrite sur la liste complémentaire, elle est appelée pour effectuer divers remplacements tout au long de l'année scolaire, une situation qui n'a pas toujours été facile : « *Je l'ai assez mal vécu parce que j'ai souvent eu des remplacements en maternelle et je me sens vraiment plus à l'aise avec les plus grands et ça passait pas du tout quoi et souvent je me retrouvais dans des écoles assez difficiles où l'instit était tombé malade et je tombais malade moi-même quelques jours après et je me suis pas mise en maladie donc c'était très dur physiquement, et j'étais souvent chez les petits tout petits en plus, donc j'en garde un mauvais souvenir* » (E3, 42).

Après cette première année sur le terrain, elle réintègre l'IUFM en seconde année pour consolider sa formation initiale.

Elle a 25 ans quand elle entame sa première rentrée en tant que titulaire de la fonction publique dans un CM1/2. Evoquant à plusieurs reprises son manque de confiance, elle est particulièrement sensible aux feed-back que peuvent lui renvoyer les élèves et leurs parents : « *On a vraiment envie d'avoir une estime d'eux, de leur part* » (E3, 62).

Craignant de ne pas savoir répondre à nos questions lors du premier entretien, elle nous présente une feuille sur laquelle elle avait rédigé des éléments qui lui semblaient importants à évoquer. Finalement, sans qu'elle ait eu besoin de recourir à sa "préparation", notre rencontre a duré plus d'une heure trente.

L'année suivante, elle reste dans la même école et prend en charge un CM2 qui lui procure de multiples satisfactions. Appréciant son métier, « *Je suis contente d'avoir fait ça. J'ai jamais regretté de m'être lancée dans ce métier* » (E11, 88), elle quitte son école à la fin de l'année pour intégrer un Réseau Ambition Réussite où elle enseigne conjointement à l'élémentaire et au collège.

---

[14] Réseau d'Aide Spécialisée à l'Enfance en Difficulté

[15] Certificat d'Aptitude Professionnel pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap

Jérôme

Jérôme est le seul homme de notre échantillon. Avant d'enseigner, il a notamment été moniteur de colonie de vacances, directeur de camp et chef scout de France. A 24 ans, il présente un parcours assez proche de Jessica. Titulaire d'une licence pluridisciplinaire, placé également sur la liste complémentaire, il enseigne plusieurs mois à l'école élémentaire avant d'entrer en seconde année à l'IUFM.

A la rentrée 2004/05, il hérite d'un CE2 dans une école à treize classes située en ZEP : « *On a un quartier social défavorisé, on a également une population des gens du voyage, des gitans qui fréquentent l'école, donc leurs habitudes de vie ne sont pas en adéquation avec le système éducatif, donc à savoir ils ont quand même une éducation très très libre, ils voyagent souvent, donc il y a un taux d'absentéisme assez fort, et étant donné que l'école maternelle n'est pas obligatoire, on a pas mal de jeunes élèves qui arrivent au CP qui n'ont pas fréquenté l'école maternelle, pour certains qui ne parlent absolument pas le français parce qu'ils parlent que le gitan entre eux, et pour d'autres, même s'ils maîtrisent à peu près la langue française orale, ils ne sont absolument pas socialisés* » (E4, 14).

L'année suivante, il change d'école et de ville pour enseigner dans un CM1 de 25 élèves. Il ressent aussitôt des différences dans la manière de pratiquer son métier : « *Ça a une influence dans le sens où on peut s'appuyer plus facilement sur le vécu des enfants, sur leurs acquis. Par exemple en littérature, on peut plus facilement faire référence à des livres qu'ils ont déjà lus, à certains pays, à certaines régions de France. Lorsqu'on parle de la géographie française, il est plus simple d'en parler cette année parce que les enfants ont plus de vécu. Au niveau des vacances, ils vont plus souvent en vacances. A une exception près, ils ont tous vu la mer, ils savent ce qu'est un océan, la forêt, les montagnes. Alors que c'était l'année dernière des choses moins concrètes pour les enfants* » (E12, 14).

Appréciant le travail collaboratif qu'il peut mener avec ses collègues, il regrette l'image sociale peu valorisée que possède son métier.

Pour les prochaines années, Jérôme pense s'établir dans cette même école.

Frédérique

Mère d'une enfant, Frédérique a œuvré comme contractuelle dans différents emplois : maître-auxiliaire, ouvrière d'usine, aide-éducatrice. Comme Jessica et Jérôme, elle est

également issue de la liste complémentaire. Licenciée en histoire, elle a 33 ans quand elle est nommée sur un cours double CE1/2 dans une école semi-rurale de quatre classes. Dès la rentrée, elle est appelée à faire fonction de directrice : *« Mais c'était un peu difficile, il fallait penser en même temps à plein de choses, organiser notre classe et organiser la rentrée, c'était un petit peu… très difficile* » (E5, 40).
Ses satisfactions sont multiples et elle apprécie tout particulièrement l'aspect affectif de la relation éducative. Sa seconde année se déroule dans la même école. Enseignant dans une classe de grande section et de cours préparatoire, et officiellement directrice, son enthousiasme apparaît toujours aussi éclatant : « *Moi, je suis épanouie* » (E13, 78).
Nommée sur son poste à titre définitif, elle souhaite s'établir au moins pour quelques années, dans l'école.

Hélène

Après une licence en sciences physiques et la formation initiale à l'IUFM, Hélène, une jeune femme de 24 ans, entame sa carrière d'enseignante dans une classe multi-âges accueillant des élèves de 3,4 et 5 ans. L'entretien qui a lieu à la fin du mois de mai 2005 montre une maîtresse vraiment contente d'exercer son métier.
Nous retrouvons Hélène exactement un an plus tard à cent kilomètres de sa première école. Elle est titulaire-remplaçante de circonscription et travaille hebdomadairement dans trois écoles différentes. Cette itinérance pédagogique qu'elle subit assombrit l'enthousiasme qui était le sien : « *Je suis moins satisfaite que l'année dernière* » (E14, 14).
Souhaitant intégrer l'académie de Strasbourg sans réel espoir d'y parvenir, elle ne savait pas où allait s'effectuer sa troisième année d'enseignement.

Aurélie

Titulaire d'une maîtrise en histoire médiévale, Aurélie effectue son entrée dans le métier dans une école à neuf classes. Elle enseigne dans un CM1 de vingt-trois élèves. Sa difficulté essentielle concerne l'éloignement géographique de l'école par rapport à son domicile. Lors de notre premier entretien qui se déroule peu avant la fin de l'année, elle est satisfaite de ce qu'elle a pu vivre et mettre en œuvre avec les enfants.
Pour sa seconde rentrée, elle est nommée sur un poste de maître E dans une circonscription encore plus éloignée de chez elle. Après avoir surmonté sa déception de

ne plus avoir de classe, elle ressent un certain plaisir à aider les élèves en difficulté d'apprentissage.
Au moment du second entretien, elle n'avait toujours pas connaissance de sa future affectation. A moyen terme, elle souhaite devenir « maître-formateur » car elle pense « *que c'est une façon de rester au contact de ce qui se fait de nouveau* » (E15, 204).

Anne-Marie

Professeur de formation musicale dans une école de musique et titulaire d'une licence pluridisciplinaire, Anne-Marie a d'abord enseigné pendant un an sans véritable formation professionnelle puisqu'elle était issue de la liste complémentaire.
Après son passage à l'IUFM, elle est nommée à 24 ans dans une école proche de son domicile où elle prend en charge un CE1 de vingt-cinq élèves. Là, elle fait la connaissance d'une collègue qui lui est particulièrement aidante : « *C'était vraiment une tutrice pour moi* » (E16, 170).
A l'issue de l'année scolaire, elle quitte cet établissement pour une école à treize classes située en ZEP. Là, elle enseigne dans un CE2 avec vingt et un enfants. Si elle est satisfaite de la relation éducative qu'elle a su établir avec les apprenants, Anne-Marie regrette de n'avoir pas retrouvé une pratique collaborative enrichissante avec ses pairs.
Sa troisième année d'enseignement s'effectuera dans la même école.

V Limites de la recherche

Tout au long de notre cheminement méthodologique, nous avons essayé d'agir le plus rigoureusement possible afin que notre interprétation puisse être valide. Il n'en demeure pas moins que cette recherche comporte certaines limites dont nous sommes bien conscient.

1. Une recherche fondée sur des discours

Investiguer le rapport au métier et l'autoformation professionnelle des maîtres débutants ne pouvait se réaliser sans aller s'informer directement auprès des personnes concernées. Nos rencontres avec les jeunes professeurs nous ont apporté une importante quantité d'informations qui ont donné corps à cette réflexion. Nous savons tous que le fait

discursif n'est pas neutre et qu'il est produit dans un cadre interactionnel spécifique. En outre, en répondant aux questions, l'interviewé construit une représentation symbolique de ce qu'il a vécu. Selon Van der Maren (1996, 106), « les données recueillies sur une expérience passée et vécue par le sujet peuvent constituer une limite à la recherche (…). Toute rétrospection, qu'elle touche un passé proche ou lointain comme dans les entrevues cliniques, phénoménologiques ou les histoires de vie, fait appel au souvenir ». Le discours porté sur l'expérience n'est pas l'expérience. L'entretien entraîne un processus de reconstruction du passé et non une restitution totalement fidèle de ce qui s'est passé : « Le passé est passé, et sa trace subit des transformations telles qu'on ne peut jamais le retrouver tel quel » (*Ibid*., 106).
Nous ne prétendons pas présenter une compréhension "ultime" de l'expérience des maîtres débutants, mais une manière de la comprendre à partir de leurs discours. Dans cette perspective, la conception de "la vérité" signifie qu'il ne peut y avoir ici de vérité "neutre" et "objective", au sens de détachée du vécu du sujet, puisque les connaissances obtenues sur l'objet d'étude sont rattachées à une expérience, à une personne, à une histoire singulières.

2. Professionnel engagé et apprenti-chercheur

Notre double statut de formateur et d'apprenti-chercheur a constitué un élément facilitant mais aussi une source potentielle de biais. Elément facilitant car nos relations de travail ont simplifié la recherche des prenant-fonction susceptibles d'accepter de participer à cette étude. De plus, travaillant quasi-quotidiennement avec des enseignants débutants et connaissant assez bien leur activité professionnelle et sa complexité, il nous était plus facilement possible de comprendre certaines dimensions ou propos implicites que nous nous empressions alors de faire expliciter. Notre proximité socio-professionnelle avec les jeunes maîtres nous a aidé dans les logiques de dévoilement et de compréhension qui étaient les nôtres.
Ce double statut comporte également certains risques car il nous fallait respecter une stricte séparation entre nos propres croyances qui se sont installées au fil de notre activité professionnelle et notre posture d'apprenti-chercheur qui devait être la plus neutre possible.

Tout chercheur, s'il est aussi praticien, doit abandonner sa position de professionnel pour endosser la posture de chercheur et renoncer à la tentation de prendre la place de l'autre.
Etre à l'écoute d'autrui, accueillir son altérité et sa singularité nécessite un apprentissage qui peut être d'autant plus difficile qu'on peut avoir le sentiment de connaître parfaitement ce dont parle notre interlocuteur. En ce sens, la formation à l'entretien d'explicitation nous a beaucoup apporté car elle nous a rendu particulièrement attentif à cette attitude où le chercheur en quête d'informations ignore tout de la situation qui va faire l'objet d'un travail d'explicitation. Ce qui au départ nous demandait un réel effort d'attention est devenu ensuite un acte quasi-naturel. Il est essentiel que ses propres représentations ne dirigent le déroulement de l'entretien et l'analyse des données. La validité des résultats obtenus ne dépend pas de nos convictions personnelles, mais des règles méthodologiques qui nous permettent de les établir. L'attention et la patience que porte le chercheur sur les propos de son interlocuteur et plus tard sur les données retranscrites, lui permettent « de prendre des distances tout en reconnaissant sa propre subjectivité » (Boutin, 1987, 141). Il n'est pas naturel de mettre à l'écart ses propres certitudes de sens. Cela semble même impossible à réaliser totalement. Alors, il s'agit au moins de se mettre au clair avec ce qu'on croit savoir afin que ses conceptions personnelles ne teignent la compréhension des phénomènes.
Notre étude s'inspire d'une approche clinique qui assume l'intersubjectivité et la co-production de sens issue de la rencontre entre des individus humains. Chaque entretien a été un moment singulier, différent des autres. Et cela même si la démarche d'investigation était encadrée par un guide d'entretien normé. Ce que nous avons essayé de mettre en œuvre dans ce travail est illustré par cette définition de J. Ardoino : « Est donc proprement clinique, aujourd'hui, ce qui veut appréhender le sujet (individuel et/ou collectif) à travers un système de relations (constitué en dispositif, c'est-à-dire au sein duquel le praticien, ou le chercheur, comme leurs partenaires, se reconnaissent effectivement impliqués, qu'il s'agisse de viser l'évolution, le développement, la transformation d'un tel sujet ou la production de connaissances, en soi comme pour lui ou pour nous ». Et il ajoute qu'il s'agit « plutôt une sagacité (perspicacité) d'accompagnement dans une durée, d'intimité partagée, dont, comme le travail de l'historien, les exemples psychanalytique, socioanalytique, ethnologique, ethnographique, voir ethnométhodologique peuvent nous donner une idée » (Ardoino, 1989, cité par M. Cifali, 2003, 121).

Cette recherche s'intéresse à des personnes, à leurs expériences et à la manière dont elles les ont vécues. Dans la partie consacrée à la rédaction de l'analyse des données, nous avons souhaité que les maîtres interrogés soient particulièrement "présents" car sans eux, ce travail aurait été vide de sens. C'est la raison pour laquelle, leurs propos occupent une place importante tout au long des prochains chapitres.

PARTIE II

PARCOURS DE FORMATION DES MAITRES DURANT LES DEUX PREMIERES ANNEES D'ENSEIGNEMENT : ANALYSE DES DONNEES REFEREES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

CHAPITRE 1

RAPPORT AU METIER DURANT LA PREMIERE ANNEE D'ENSEIGNEMENT

I Avant la première rentrée

1. La première nomination

Le moment où les futurs maîtres ont connaissance de leur affectation à la sortie de l'IUFM, est très variable. En effet, si certains d'entre eux en sont informés dès le mois de mai précédant leur première rentrée, d'autres n'apprennent cette nouvelle qu'au mois de septembre.

Le mouvement des professeurs des écoles, c'est-à-dire l'affectation des enseignants sur l'ensemble des postes disponibles dans un département, s'effectue en quatre temps. Il commence au mois de mai pour se terminer cinq mois plus tard.

Certaines nominations se font sur des postes difficiles, avec parfois un éloignement nécessitant de longs trajets quotidiens, voire un changement de domicile.

1.1 Des nominations échelonnées dans le temps

La nécessité pour l'administration scolaire d'ajuster le plus finement possible la répartition des postes d'enseignants selon des contextes locaux variables (baisse ou hausse d'effectifs imprévisible) entraîne, pour un certain nombre d'enseignants novices, une nomination qui s'effectue huit jours après la rentrée des classes. Ainsi, en l'absence de toute information sur leur destination future, aucun travail préparatoire ne peut être mené durant les grandes vacances, ce qui crée, à l'annonce d'une nomination tardive, un sentiment d'urgence qui peut s'avérer déstabilisant :

> « *C'était un coup de téléphone. J'ai demandé si c'était loin ou pas vu que je devais arriver le 16 septembre. Après quand on m'a dit que j'avais une classe avec trois niveaux, j'ai dit : ouh la la la ! (…) Parce qu'il fallait attaquer tout de suite, je savais pas si j'allais avoir des CM2 ou des petits* » (E6, 36, 38).

La plupart des nouveaux enseignants apprennent leur affectation durant les mois de mai et de juin, au moment où ils achèvent leur formation initiale. Certains se projettent alors dans leurs futures fonctions et mettent à profit une partie des vacances pour s'y préparer :

> *« La satisfaction déjà de savoir depuis juin le niveau que j'allais avoir, donc ça m'a permis déjà de préparer les commandes de matériel, de faire mes progressions, mes programmations* » (E5, 34).
>
> *« Moi juillet août, c'était studieux. Beaucoup d'achats de livres pédagogiques avec des idées, énormément de brouillons, de programmations, énormément, énormément, qui ont beaucoup évolué. J'aime pas aller les mains vides comme ça, non non, il fallait que je sois au minimum préparée. Je ne me suis pas jetée dans le grand bain, j'ai quand même fait bon un petit tour d'horizon* » (E1, 36).

Nous pouvons remarquer, qu'à l'épreuve des faits, les travaux menés sont appelés à être modifiés, ajustés, en fonction des élèves, de leurs aptitudes et de leur rythme d'apprentissage :

> « *Mes progressions, mes programmations qui après au courant de l'année ont été complètement chamboulées, mais au moins j'avais mis en place les grandes lignes »* (E5, 34).

1.2 Une polyvalence mise à l'épreuve

Un professeur des écoles peut être affecté sur différents emplois, ce qui entraîne une diversification de ses fonctions car il peut :

- être titulaire d'une classe à l'année ou être titulaire remplaçant,
- enseigner dans une classe traditionnelle, dans une classe spécialisée, dans un collège,
- être amené à diriger une école.

Les tâches de l'enseignant sont en partie liées à la nature du poste qu'il occupe. Un maître peut :

- enseigner dans une école maternelle ou dans une école élémentaire. La relation éducative est alors très différente,
- avoir la responsabilité d'une classe à un seul niveau, d'une classe à plusieurs niveaux, d'une classe unique regroupant tous les niveaux,
- exercer dans des quartiers difficiles ou en milieu rural. L'environnement social, économique et culturel influence son activité quotidienne.

Ainsi, la polyvalence de l'instituteur est non seulement effective par l'obligation qui lui est faite d'enseigner toutes les disciplines figurant dans les programmes officiels, mais aussi par la pluralité des fonctions qui peuvent lui être attribuées (Deviterne D., Prairat E., Retornaz A., Schmitt N., 2000).

La plupart des professeurs prenant leur fonction sont nommés sur des postes à titre provisoire. Cela signifie qu'à l'issue de leur première année d'enseignement, les maîtres sont contraints de quitter leur école.

Certains sont affectés sur des postes dits « de décharge » ou sur des compléments de mi-temps. Cette situation pose des problèmes spécifiques. Ainsi, Aurélie doit assurer deux demi-décharges de direction dans deux écoles différentes :

> « *Les deux demi-décharges, je me suis dit que l'inconvénient principal, c'est que j'aurai plus de mal à assurer une continuité, notamment dans la gestion des projets* » (E7, 24).

Un changement administratif, dès la pré-rentrée, modifie cette situation et lui permet d'assurer la pleine responsabilité d'une classe :

> « *Je pourrai vraiment être la maîtresse de la classe. Ça je pense que c'est important au niveau de l'autorité qu'on peut avoir dans une classe, et puis comme je vous l'ai dit, pour la gestion de projets, c'est quand même plus pratique* » (E7, 26).

Pour sa première rentrée, Carmen complète deux mi-temps. Les lundis et mardis, elle enseigne dans une classe de moyens, puis les deux autres jours de la semaine, elle prend en charge une classe de grands dans une autre école. Cette situation ne lui plait guère :

> « *Ça me convenait pas du tout, j'étais vraiment pas bien* » (E2, 2).

Différentes raisons expliquent, selon elle, ce mal-être. Chaque changement de classe nécessite un temps d'adaptation et, ce dernier à peine dépassé, Carmen quitte déjà les élèves pour retrouver la seconde classe :

> « *Il me fallait un temps d'adaptation pour me réadapter à la classe, (…) et puis une fois que je m'y sentais bien de nouveau, la deuxième journée, il fallait repartir, j'étais constamment frustrée* » (E2, 14).

Cette itinérance pédagogique l'empêche de se familiariser avec les élèves. Elle ne se sent pas responsable d'une classe, mais plutôt comme une personne qui comble une absence :

> « *Je me sentais pas dans ma classe, je me sentais comme, presque oui comme complément de, je ne me sentais pas dans ma classe* » (E2, 16).

Elle éprouve également des difficultés à collaborer avec sa collègue puisque les deux personnes ne travaillent jamais en même temps :

> « *Il y avait pas beaucoup de concertation, donc chacun faisait un peu sa petite sauce dans son coin* » (E2, 18).

Cette situation la conduit à demander une inversion de poste pour être affectée sur une seule classe. La demande aboutit et, dès la mi-octobre, elle se retrouve à plein temps sur la grande section. La responsabilité de sa classe dans une seule école lui donne le sentiment d'appartenir à une équipe pédagogique :

« *Au niveau relationnel avec les collègues aussi un petit peu, je me sentais plus intégrée, plus faisant partie d'une équipe* » (E2, 18).

1.3 Le niveau de la classe

La polyvalence des enseignants du premier degré les conduit à pouvoir enseigner à un public de deux à onze ans. Durant la formation initiale, et plus particulièrement à travers les stages qu'effectuent les étudiants dans les écoles, des préférences se font jour. Certains se découvrent une attirance pour les petits, d'autres préfèrent enseigner à l'école élémentaire. Ainsi, dès que les futurs maîtres ont connaissance de leur nomination, ils s'empressent de prendre contact avec l'école afin de découvrir le niveau de classe qui leur a été attribué. Cette information, quand elle correspond au souhait des intéressés, donne lieu à un réel contentement :

« *Je souhaitais principalement avoir une classe élémentaire et j'aurais même préféré aller plus loin pour avoir une classe élémentaire* » (E3, 28).

« Le niveau, très contente, je souhaitais être en maternelle, donc c'était vraiment que du bonheur » (E1, 28).

« *J'étais contente parce que c'était la maternelle, ça me rassurait un peu parce qu'entre le 1er et le 14 septembre, j'étais en maternelle, donc j'étais déjà un peu baignée dedans. Ça s'était bien passé* » (E6, 40).

1.4 La distance

Les entretiens laissent apparaître à quel point les jeunes enseignants attachent une importance à la localisation géographique de l'école, et plus précisément à la distance qui sépare leur domicile de leur futur lieu de travail.

Ainsi, plusieurs d'entre eux expriment non seulement un soulagement, mais aussi une réelle satisfaction d'effectuer leur rentrée dans un établissement proche de chez eux :

« Ma réaction c'était « chouette » puisque ça faisait partie de mes vœux, donc pas très loin de mon domicile, c'était un peu une limite géographique que je m'étais donnée par rapport à mon domicile, donc j'étais contente » (E1, 28).

« *J'étais très contente parce que c'était pas loin de chez moi* » (E5, 24).

Dans certaines situations, les novices n'hésitent pas à parcourir quotidiennement une distance importante pour se rendre à leur école :

> « *Vu que j'habitais sur M., c'était pas me retrouver à 120 kilomètres de M., là 50, je fais la route tous les jours, ça va !* » (E6, 42)

En Moselle, les premières années d'exercice des professeurs des écoles conduisent à ce que certains considèrent comme un exil, lorsque les jeunes enseignants sont contraints d'effectuer cent, parfois deux cents kilomètres par jour pour se rendre dans les écoles de l'est du département qui accueillent la majorité des prenant-fonction.

Pour certains, la distance est telle qu'un déménagement constitue la seule issue possible :

> « *Ce qui m'a beaucoup plus tracassée, c'est le lieu parce que j'habitais entre T. et B., et que P., faire l'aller-retour tous les jours, c'était impossible et qu'il fallait alors chercher une solution* » (E7, 24).

2. Les semaines précédant la rentrée

2.1 Des sentiments contrastés

Je crois que toutes les personnes engagées dans la vie professionnelle se souviennent de leur entrée dans le métier lorsque, pour la première fois, elles ont pénétré dans l'usine, l'atelier ou dans la salle des pendus. Cette accession au monde du travail constitue une étape importante pour l'individu, qui, à cet instant précis, change de statut. L'enfant, l'adolescent se mue en jeune adulte, l'étudiant devient un acteur social investi de nouvelles responsabilités.

Selon Castellane (1970), le statut signifie la place qu'occupe une personne dans un système à un moment donné. Il définit la place de l'individu dans une organisation, son statut institutionnel, et sa place dans la société, son statut social.

Le statut institutionnel

Le professeur des écoles est un fonctionnaire. Ses droits et devoirs sont définis dans le statut général de la fonction publique et dans le statut particulier du professeur des écoles.

Le statut social

Le statut social correspond à la position d'un groupe professionnel dans la société. Il dépend des attentes que la société exprime par rapport à lui, ainsi que du prestige et de l'utilité sociale qu'elle lui reconnaît.

Ce passage du statut d'étudiant ou de stagiaire à un statut de professionnel responsable est accompagné de promesses, d'espérance et de projets. Parfois s'y joignent également de sentiments plus difficiles à vivre comme l'appréhension, la peur, l'angoisse.
Avant la rentrée, Frédérique ressent « *une certaine appréhension, une certaine peur dans le sens où comment poser des règles précises dès le départ* ? » (E5, 30)

Manuella a « *cette peur de l'inconnu* » (E1, 32). Jérôme est préoccupé par deux éléments : le comportement de ses futurs élèves et la nature des relations qui allaient s'établir avec les parents :

> « *Le principal sentiment c'était quand même l'anxiété, donc à savoir comment va s'effectuer la prise de contact à la fois avec les élèves et avec les parents. (…) C'était par rapport à leur comportement, qu'est-ce qui allait se passer devant la classe, est-ce que ce serait des petits sauvages devant lesquels je serais complètement décontenancé, est-ce que ce serait des élèves juste un peu chahuteurs, est-ce que j'aurai dans ma classe quand même quelques bons éléments sur lesquels je pourrai m'appuyer* ? » (E4, 24, 26)

Pour Aurélie, cette anxiété a plusieurs origines :

> « *C'était une extrême nervosité, beaucoup d'anxiété. Mais c'était pas uniquement dû à la première rentrée, c'était aussi parce que je déménageais, je me lançais toute seule là dans la vie. Et puis gérer sa classe à soi pour la première fois, ça m'a fait très très peur* » (E7, 28).

En même temps qu'ils ressentent une certaine anxiété, les futurs enseignants expriment leur satisfaction d'accéder au monde du travail et de changer de position dans le système éducatif. Ils ont hâte de se lancer dans cette aventure professionnelle :

« *C'était un mélange de peur et d'envie de commencer, d'attente pour pouvoir enfin enseigner et être la maîtresse* » (E6, 30).

« *J'avais des idées de projet que je voulais mettre en place. Comme les enfants, on a envie que ça arrive, qu'on se lance et qu'on fasse des choses* » (E8, 34).

Durant les jours et les semaines qui ont précédé la rentrée, l'esprit de Manuella est véritablement habité par sa première classe :

« *Je n'arrivais pas à me détacher de la pensée de la rentrée, de ma future année* » (E1, 30).

En revanche, Jessica, qui ne connaît pas encore le niveau de la classe qui lui sera attribué à la rentrée, ne se projette pas dans l'exercice de son futur métier :

« *En fait, j'étais complètement dans l'inconnu parce que je ne connaissais pas du tout le niveau de la classe que j'allais avoir et je l'ai appris le jour de la pré-rentrée. Donc en fait je m'imaginais pas trop le premier jour parce que je savais pas du tout en fait le niveau que j'allais avoir* » (E3, 30).

Frédérique est contente de quitter l'institut de formation « *pour vraiment tester concrètement et me faire mes propres jugements* » (E5, 38).

Avant leur première rentrée, les futurs enseignants passent par toute une palette d'émotions : plaisir, satisfaction, doute, peur, anxiété. Ils ont maintenant pleine conscience de porter l'entière responsabilité des actes professionnels qu'ils vont mettre en œuvre pour accomplir les différentes tâches de leur fonction, telles l'élaboration des situations d'apprentissage, la gestion de la discipline, la recherche du matériel didactique, la prise en compte des différences interindividuelles, les relations avec les parents…

Tous déclarent avoir redouté leur entrée dans le métier, envahis par l'appréhension, l'inquiétude de ne pas être à la hauteur. Les jeunes enseignants, à la sortie de leur formation professionnelle, éprouvent encore de nombreuses incertitudes dans les domaines pédagogique, didactique et relationnel.

Ainsi, au moment de prendre leur fonction, certains s'interrogent sur ce qu'ils vont faire avec leurs élèves et la façon dont ils vont s'y prendre :

« *Que faire les deux trois premiers jours ? Comment est-ce qu'on commence à travailler* ? » (E5, 32)

3. Les conditions d'accueil

L'accueil du nouveau-venu comporte une dimension affective essentielle. Projeté dans un nouvel environnement dont il ignore beaucoup, le jeune enseignant attend de ses nouveaux collègues une attention particulière, un soutien moral, des aides concrètes. A l'épreuve des faits, cet accueil est vécu de façon très différente selon les individus et les caractéristiques de l'établissement.
Pour certains novices, une première prise de contact avec leur école a déjà lieu au mois de juin ou de juillet précédant la rentrée. Ils sont alors accueillis par le directeur qui leur présente les locaux et le fonctionnement général de l'école. Cette première rencontre, semble constituer une aide pour les maîtres :

> « *C'était quelqu'un de sympathique qui m'a même proposé de venir avec elle acheter du matériel en allemand pour l'année prochaine. Au mois de juin, je suis donc déjà allée, partie avec elle acheter du matériel pour cette année* » (E1, 38).
> Manuella affirme avoir « *énormément* » apprécié cette aide.

Dans la plupart des situations, l'accueil des enseignants se fait lors de la journée de pré-rentrée, qui a lieu tout au début du mois de septembre. Jérôme est satisfait de la manière dont s'est passée cette première rencontre avec l'équipe pédagogique en place :

> « *L'accueil a été très chaleureux, d'une part par les anciens qui étaient en place, qui n'ont pas hésité à me donner plein de petits conseils par rapport justement aux parents, par rapport à des choses matérielles. La directrice s'est proposée aussi pour m'aider les premiers jours à voir comment ça se passait dans l'école, pour voir avec les enfants qu'il fallait signaler, de ce point de vue c'était très bien* » (E4, 30).

Cet accueil, associé aux relations collaboratives qui se sont très vite créées avec les collègues, donne à l'intéressé une énergie positive :

> « *L'effet de solidarité entre profs, c'est quand même une poussée positive, ça pousse à aller de l'avant* » (E5, 32).

Chaque année, un certain nombre de petites écoles d'une à quatre classes voient un renouvellement total de l'équipe des maîtres. Cette situation ne facilite guère l'insertion professionnelle du novice :

> « *C'était un peu flou ce jour-là puisque bon, déjà on savait pas qui allait avoir la direction, on savait pas trop ce qu'on devait faire. (…) On a eu du mal à démarrer, avec tous les papiers administratifs, avec toute l'organisation en fait, notre emploi du temps, les roulements, on a eu du mal à démarrer* » (E1, 48, 56).

Faute de candidats, il arrive même que le maître débutant se voie confier les fonctions de directeur, sans pouvoir bénéficier d'une formation comme c'est le cas pour tous les autres enseignants affectés à cette tâche. Débuter dans le métier et devoir assurer simultanément les responsabilités d'un groupe scolaire constitue une réelle difficulté :

> « *C'était une rentrée un peu agitée dans le sens où il y a eu un renouvellement total de l'équipe pédagogique, (…) et donc se posait la question : qui allait prendre la fonction de directeur ? En sachant que personne n'avait envie de se lancer dans la responsabilité, (…) donc on a décidé (rire) que je faisais fonction de directrice (…). Mais c'était un peu difficile, il fallait penser en même temps à plein de choses, organiser notre classe et organiser la rentrée, c'était un petit peu… très difficile* » (E5, 40).

Pour la majorité des enseignants interrogés, il apparaît que les conditions d'accueil ont été difficiles en raison d'une organisation administrative des écoles partiellement défaillante lors de la pré-rentrée :

> « *C'était très spécial parce que en fait il y a eu un problème, on n'avait pas de directeur justement, donc personne de l'école ne souhaitait prendre la direction, donc on est venu on n'a pas fait grand chose finalement la matinée* » (E3, 38).
>
> « *On était là jusqu'à huit heures du soir et on n'avait vraiment pas fait de choses concrètes* » (E8, 38).

Pour les enseignants nommés après la rentrée scolaire, les conditions d'accueil sont encore différentes puisqu'ils ne bénéficient pas de cette journée de pré-rentrée. Dès leur arrivée, ils doivent immédiatement prendre en main la classe : « *Il fallait attaquer tout de suite* » (E6, 38).

Hélène, qui se voit confier une classe multi-âges en maternelle, est accueillie et guidée, non par une collègue, mais par l'aide maternelle censée assurer uniquement les tâches matérielles :

> « *C'est mon ATSEM qui m'a prise en charge parce qu'elle est là depuis vraiment très très longtemps, du coup, tout de suite elle m'a aidée avec les enfants* » (E6, 46).

Pour Anne-Marie, les contacts initiaux avec ses nouveaux collègues sont empreints d'une certaine retenue :

> « *Je pense que tout le monde arrivait en étant un peu sur ses gardes* (…) » (E8, 36).

Dans les écoles, nous avons pu constater chez certains instituteurs expérimentés, la crainte d'être mal jugés ou perçus de façon négative par les jeunes professeurs qui arrivaient, plus diplômés, plus dynamiques, prônant une pédagogie active, diversifiée, supposée plus efficace, à laquelle beaucoup d'"anciens" n'adhèrent que timidement. Cette appréhension nous semble pouvoir expliquer partiellement la frilosité des relations initiales, car les enseignants chevronnés attendent du nouvel arrivant qu'il fasse l'effort d'aller vers eux, et témoigne ainsi de son envie de se faire admettre dans le groupe.
Parfois, l'accueil des débutants ne peut être mené de manière satisfaisante par le chef d'établissement et les futurs collègues car, à ce moment de l'année, le directeur, accablé par les nombreuses tâches qui lui incombent, est dans l'impossibilité de prendre soin du nouveau-venu. L'équipe pédagogique un temps regroupée se disperse, chacun emporte son matériel, ses cahiers, et retourne dans sa classe pour concevoir et organiser les activités scolaires du lendemain. Le jeune enseignant imite ses pairs. Il restera seul dans sa classe sans avoir pu ou su exprimer ses attentes, ses questions.

Nous ne pouvons manquer d'évoquer à cet instant, l'accueil dont a bénéficié J. Ardoino pour son premier poste : « Quand je suis arrivé dans mon premier poste la directrice m'a reçu et offert le thé. C'est formidable, pour un débutant, une directrice qui vous reçoit, vous offre le thé et évoque avec vous vos problèmes de logement ! Au terme de l'entretien, j'acceptais sa proposition de faire fonction de surveillant général et d'être ainsi logé dans l'établissement. Pour moi, ça s'est donc très bien passé. Ça m'a appris

beaucoup de choses. J'ai eu de la chance. Je ne pense pas que ce type d'accueil se retrouve fréquemment de nos jours » (1991, 54).

II L'exercice du métier d'enseignant

1. La prise de fonction

La prise de fonction peut être diversement définie. Il peut s'agir des premiers jours d'enseignement ou de la première phase de la vie professionnelle de l'enseignant qui peut s'étendre de quelques semaines à plusieurs années.

Sur le terrain, la plupart des maîtres ont le sentiment de prendre leur fonction quand ils découvrent et accueillent des enfants qui vont devenir leurs élèves. Souvent, la prise de fonction est vécue comme un acte ponctuel, l'instant où s'opère le premier contact avec les enfants. Prendre ses fonctions, c'est souvent ″avoir sa classe″ :

> « *Au moment de l'accueil des élèves, c'est vraiment concret, là, quand ils arrivent, qu'on leur parle, je suis la maîtresse, qu'on se présente à eux* » (E1, 58).
>
> « *Ma classe. Ma classe. Le terme ″ma classe″. J'étais toujours dans les classes des autres, et puis là vraiment, mes élèves, ma classe, c'est vraiment ce moment-là* » (E1, 60).
>
> « *Quand on arrive dans sa classe, quand on a une classe comme ça, quand on arrive dans sa classe, qu'on peut organiser physiquement l'espace comme on en a envie, quand on a les élèves qui s'installent, les premières heures, les premiers contacts, que ce soit avec les élèves et puis les parents aussi* » (E4, 34).

Pour G. Ferry, « La prise de fonction est un acte d'appropriation progressive d'un statut et d'un rôle professionnel » (Baillauquès, Breuse, 1993, 119). Cela signifie qu'au-delà de ce moment premier, la prise de fonction s'inscrit dans la durée et que se différencient progressivement statut, fonction et rôle.

Attardons nous quelques instants sur les termes de fonction et de rôle :

La fonction

Le terme "fonction" comporte plusieurs sens. En sociologie, il désigne la contribution d'une institution sociale au maintien du système duquel il est en interaction avec d'autres (*Le Petit Robert*). L'école, en tant qu'institution, a une fonction sociale et culturelle.
Le mot fonction peut aussi désigner une profession comme contribuant à la vie de la société. On peut parler de fonction enseignante.
Au niveau de l'individu, la fonction fait référence aux tâches que doit accomplir une personne pour jouer son rôle dans la société. Remplir sa fonction consiste alors à agir, à fonctionner. Pour remplir ses fonctions, l'enseignant est appelé à effectuer plusieurs tâches : il conçoit et met en œuvre des situations d'apprentissage, il collabore avec ses pairs dans l'élaboration des projets d'école, il conduit des réunions d'information à l'intention des parents…

Le(s) rôle(s)

Les rôles correspondent à l'ensemble des conduites, définies en termes d'attitudes et de modes de relation qu'un individu met en œuvre dans les situations où il est statutairement engagé. Dans son travail, l'individu est amené à jouer plusieurs rôles. En fonction de sa personnalité, de ses représentations, chaque personne joue ses rôles de manière singulière. Les rôles de l'enseignant peuvent s'inscrire selon deux axes, l'un portant sur son rôle d'acteur social, l'autre centré sur son action pédagogique et didactique.

Rôles liés à la forme éducative partagée

Le professeur rencontre des interlocuteurs multiples que sont les parents, ses collègues, des intervenants extérieurs qui peuvent assurer certains enseignements comme l'éducation physique ou la musique. Selon sa manière de considérer son rôle, simplement maître dans sa classe ou désireux d'établir des relations collaboratives avec les partenaires, selon qu'il considère l'école comme un lieu clos ou ouvert sur l'extérieur, le maître exerce son métier différemment. Par exemple, peu d'enseignants conçoivent leurs rôles comme dans la série télévisée *L'instit* où la dimension d'acteur social est grandement privilégiée. Cet aspect du métier n'apparaît pas dans les premiers entretiens.

Rôles liés à l'action pédagogique

Pour certains maîtres, l'enseignement des différentes disciplines du programme scolaire s'effectue de manière fragmentée, sans qu'il n'y ait de lien recherché entre les domaines. Pour d'autres, la nécessité de prendre en compte l'élève dans sa globalité les amène à concevoir et à mettre en œuvre des activités pluridisciplinaires fédérant une partie ou l'ensemble des disciplines. Selon la manière dont le professeur appréhende son enseignement, il aidera plus ou moins l'élève à donner du sens à ce qu'il fait et apprend. De même, selon la manière dont les enseignants conçoivent l'acte d'apprendre et le rôle qu'ils attribuent à l'élève dans le processus d'apprentissage, ils privilégient différents rôles : dépositaire d'un savoir à transmettre, animateur, médiateur…
Enfin, selon la manière dont il conçoit l'aspect relationnel de son métier, chaque maître prend en compte de manière différente l'élève, son vécu personnel. Des relations diverses s'établissent selon que le maître se trouve dans une logique civique assez impersonnelle ou dans une logique domestique ou la "communauté" est privilégiée (Derouet, 1992). Chacun envisage ses rôles d'enseignant de manière singulière.

Le témoignage d'une enseignante montre que son installation dans le rôle s'est effectuée à travers des moments spécifiques échelonnés durant l'année scolaire comme l'appel des élèves le premier jour, le courrier professionnel nominatif, l'encadrement d'une sortie éducative :

> « *C'est peut-être lors de l'appel, quand j'ai vraiment fait connaissance avec mes élèves. Peut-être aussi, plus tard dans l'année quand j'ai eu du courrier à mon nom ou quand on a fait une sortie en octobre et que j'étais la maîtresse, donc l'adulte référent pour les autres adultes qui encadraient la sortie* » (E7, 34).

Cette question de l'appropriation de son rôle se pose de manière prégnante pour les débutants qui, nommés sur des postes de remplaçants, entrent en fonction comme leurs collègues, mais n'ont pas l'impression de prendre leur fonction en raison de la multitude de remplacements qu'ils ont à effectuer durant leur première année scolaire. Le "tourisme" pédagogique auquel leur fonction les contraint, les empêche de s'approprier ce rôle. Ils ne se sentent pas enseignants comme leurs pairs non-itinérants :

« *Ça a commencé à partir du moment où j'ai su que j'étais titularisée parce que avant, j'ai eu une année en tant que titulaire mobile où j'ai fait vingt-trois écoles différentes, donc c'était pas du tout le même investissement et la même motivation et c'est vraiment quand on sait qu'on va avoir une classe pendant un an qu'on se dit ben qu'on a des responsabilités* » (E3, 42).

1.1 Des responsabilités

Tous mettent en avant ce sentiment de responsabilité qu'ils ressentent dans la conduite d'une classe. Pour une personne, il est apparu dès les premiers stages effectués durant la formation initiale :

« *Je crois que c'est pas cette année, c'était l'année passée en PE2 lors de mon premier stage en responsabilité, j'ai vraiment eu cette sensation-là d'être enseignante. Me retrouver seule devant une classe, oui* » (E2, 20).

Cet exemple est singulier car pour toutes les autres personnes interrogées, les stages ne leur ont pas permis d'investir totalement la panoplie d'enseignant. Durant leur passage à l'IUFM, les étudiants se sont retrouvés à plusieurs reprises seuls dans une classe, mais cette situation était temporaire. Il s'agissait essentiellement de poursuivre le travail engagé par le maître titulaire. Cette brièveté explique que le stagiaire ne se sent pas responsable de l'avenir des élèves. La prise en charge de ce qui est maintenant « sa classe » modifie radicalement cette perspective. Il est à présent totalement responsable de la situation, des élèves qui lui sont confiés, de leurs apprentissages. L'enseignant s'engage. Il s'implique :

« *On se dit qu'on a quand même une responsabilité par rapport à l'élève, que si en sixième il réussit pas donc ça sera un petit peu de notre faute donc on a envie qu'il réussisse* » (E3, 52).

« *Quand je me suis retrouvée face à mes élèves, je me suis retrouvée face à eux, je me suis dit : maintenant pour cette année, je suis leur maîtresse, maintenant mon métier commence à deux cents pour cent, c'est à moi de les amener le plus loin possible* » (E5, 42).

« *Dans les stages de responsabilité, c'est pas tout à fait pareil parce que ce sont pas vraiment nos élèves, on est là pour remplacer un enseignant qui est en place.*

> *Et la pression n'est pas la même non plus, on se dit qu'on essaye de mettre quelque chose en place, si ça fonctionne, tant mieux, si ça fonctionne pas, c'est pas trop grave, on n'a pas plus que trois semaines la classe. Alors que quand on a la classe, ça y est, on a quelque part aussi une pression de réussite tout simplement, on a envie de réussir* » (E4, 36).

Il apparaît que la prise de fonction du professeur des écoles est bien davantage que la simple prise d'un poste : « Ainsi, prendre ses fonctions ne peut pas se confondre avec « entrer pour la première fois dans une classe » (…). Et c'est pourtant aussi un peu et d'abord cela : franchir un seuil. Mais ce seuil-là n'est pas que celui, spatial, de l'école ou de la classe. Entrer dans une classe, prendre une classe, prendre sa classe. Satisfaire à des devoirs, accepter des frustrations. Des triomphes et des défaites, des envolées et puis des chutes, des promesses et des menaces. Des retrouvailles et des ruptures : la prise de fonction est un passage, tant un chemin qu'une avancée et un retour. Les débuts dans le métier sont un entre-deux… Tout peut se construire, et plus particulièrement la compréhension de son rôle et celle de son statut, et la capacité alors d'y percevoir – concevoir, traversant les tâches et les activités, la spécifique et difficile mais stimulante pluralité des fonctions. A travers elles enfin, le sens, pour lui et pour les autres, du sujet enseignant » (Baillauquès, Breuse, 1993, 120).

La prise de fonction constitue un acte individuel et singulier. Ainsi, Anne-Marie dit s'être appropriée son rôle d'enseignante non pas au contact de sa première classe ou durant les stages, mais en enseignant la musique à des enfants et à des adultes au conservatoire :

> « *Je ne l'ai pas ressenti comme ça. En fait, pendant mes études universitaires, j'ai donné des cours de formation musicale dans une école de musique, je pense que ça s'est plus fait à ce moment-là, de se retrouver face à une classe, face à des élèves. Même si ce n'est pas le même style d'enseignement, le ressenti est le même* » (E8, 42).

L'insertion professionnelle des jeunes praticiens entraîne une scission avec un environnement somme toute protecteur pour les étudiants qui, durant leur formation, sont aidés, entourés de professeurs, de formateurs, de pairs. La prise de fonction modifie considérablement cette situation. Seul, il faut affronter la peur de ne pas savoir faire,

affirmer ses compétences aux collègues et aux parents, accepter le décalage entre ses représentations initiales et la réalité du terrain. L'entrée dans le métier signifie, pour le novice, de nouveaux enjeux identitaires.

2. Les satisfactions professionnelles

Si l'entrée dans le métier est vécue de manière douloureuse par certains enseignants, les satisfactions n'en demeurent pas moins nombreuses pour toutes les personnes interrogées. Nous devons préciser que les entretiens portant sur la première année professionnelle ont été menés au cours du troisième trimestre de l'année scolaire. Chaque maître oeuvrait alors depuis sept à huit mois. A ce moment-là, le « choc de la réalité » (Huberman, 1989) est dépassé. Les novices ont pris leurs marques, la pratique professionnelle s'installe progressivement. Cette précision nous semble importante car, dans une précédente réflexion que nous avions menée (Hoff, 2003), il apparaissait que certains prenant-fonction étaient à ce point submergés de difficultés durant les premières semaines qu'ils ne pouvaient éprouver, à ce moment-là, de satisfactions professionnelles.

2.1 Le plaisir d'être enseignant

Après plusieurs mois de pratique, les professeurs expriment une réelle satisfaction et un sentiment de bien-être :

> « *Tout me satisfait, il n'y a pas vraiment de point négatif sur ce que je ressens, non vraiment je me sens à l'aise, j'ai vraiment trouvé maintenant mes marques, mes repères* » (E1, 68).
>
> « *Moi je suis contente de venir et les enfants aussi. Personne n'a la peur au ventre. Moi, j'aime ce que je fais tout simplement* » (E5, 48).
>
> « *C'est très important, enfin parlant avec d'autres gens qui font pas ce métier, c'est de se dire qu'on aime ce qu'on fait, le matin on se lève, et c'est pas embêtant d'aller travailler. Pour moi en fait, j'ai pas l'impression d'aller travailler, j'y vais par plaisir* » (E6, 62).
>
> « *Moi j'aime bien enseigner* » (E7, 42).

Pour certains, nous pouvons penser que l'exercice de ce métier correspond à l'accomplissement d'un désir profond. Enseigner, c'est réaliser un rêve. C'est se réaliser.

2.2 La relation affective

Lors de la rentrée des classes, le maître accueille dans sa salle des apprenants dont il ne connaît souvent que les noms. Puis, au fil des jours et des activités, des liens se tissent, une relation considérée comme positive et enrichissante s'établit le plus souvent entre l'adulte et ses élèves, entre le praticien et les enfants :

> « *Tout simplement le plaisir qu'on peut avoir à mener certaines activités avec les élèves, le simple contact avec les élèves, les liens de confiance qu'on arrive à créer avec eux, c'est tout à fait positif* » (E4, 44).
>
> « *Et la relation, le côté humain, relation avec un enfant quoi, l'enfant qui vient me raconter ses petits bonheurs, ses petits malheurs, le sourire du gamin quand il arrive à l'école « bonjour maîtresse ! », voilà, ça me rend heureuse* » (E2, 28).

L'enseignant débutant s'investit pleinement dans son travail, il donne beaucoup de lui-même et de son temps pour être le plus efficace possible dans sa pratique professionnelle. En retour, il a également envie d'être apprécié, voire aimé par ses élèves. Ce besoin de reconnaissance apparaît dans plusieurs entretiens :

> « *Ah oui ! Il ne se passe pas une journée sans qu'un enfant ne m'apporte ou un dessin ou un bonbon ou un goûter. Il y a une gamine qui me rapporte pratiquement tous les jours des goûters, du gâteau que maman a fait pour la maîtresse, des fleurs. (…) Eh bien c'est qu'ils m'aiment* ! » (E2, 30, 32)
>
> « *On a vraiment envie d'avoir une estime d'eux, de leur part* » (E3, 62).
>
> « *Il y en a qui m'ont dit qu'ils avaient envie d'aller à l'école, et je suis contente parce que ça prouve qu'ils sont aussi heureux d'être avec moi* » (E7, 38).

Parfois, nous sentons poindre une certaine idéalisation de l'enfance et des élèves, dont l'attitude est, dans les discours, opposée à celle des adultes :

> « *C'est vrai de ressentir cette enthousiasme qu'on ressent pas forcément chez les adultes et on se retrouve un peu en eux quand on va faire des visites* » (E3, 58).

Pour Frédérique, le choix de l'école primaire apparaît comme un rejet de l'attitude des adolescents à qui elle a enseigné au cours d'une expérience professionnelle antérieure :

> « *Ce qui m'a déplu au collège mais qui me plait plus au primaire, c'est l'aspect relationnel, on est six heures avec eux, au collège vous rentrez, « bonjour », vous racontez votre machin, puis « au revoir », et puis voilà. Il y a pas cet échange* » (E7, 214).

2.3 Un enrichissement mutuel

Cette notion d'échange et de partage constitue un motif de satisfaction dans l'exercice du métier. Ce constat est présent chez plusieurs personnes :

> « *Le fait d'oser dire à la maîtresse : j'ai pas compris ou je suis pas d'accord, le fait qu'il y ait vraiment un échange, qu'il n'y ait pas cette barrière qui existait quand moi j'étais à l'école, je suis l'élève, c'est la maîtresse et puis voilà* ! » (E5, 46)
>
> « *C'est le plaisir aussi à partager des choses* » (E3, 56).

Enseigner ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances dans une relation qui serait unilatérale, mais conduit également le praticien à découvrir de nouvelles choses dans un processus dialogique d'enrichissement mutuel :

> « *Il y a aussi une notion de plaisir commun, qu'il y a pas seulement l'apprenant et celui qui enseigne, non, il y a un plaisir commun, un enrichissement des deux côtés, je trouve que c'est important. Vraiment que les élèves m'apportent, moi je leur apporte* » (E1, 82).

2.4 Les satisfactions liées à leurs rôles

Pour les enseignants interrogés, la dimension affective de la relation pédagogique constitue un élément essentiel dans l'acte d'apprendre. La mise en place de conditions favorables à l'apprentissage nécessite, entre autres, l'instauration de relations humaines épanouissantes pour les élèves. Ce rôle de l'enseignant, centré sur ses élèves et sur leur bien-être, est source de satisfaction pour les maîtres :

« *Moi je pense que l'aspect relationnel, si c'est bien établi, après le reste ça vient presque tout seul* » (E5, 52).

« *En fait, s'il y a l'affectif, ensuite on peut lier l'instruction, mais s'il y a pas l'affectif, je pense que rien ne passe* » (E6, 100).

2.4.1 Enseigner des activités plaisantes pour les élèves

Tous considèrent que l'école doit être un lieu de vie agréable et que les activités qui y sont proposées soient sources de plaisir pour les élèves :

« *J'ai l'impression que les gamins sont heureux de venir à l'école et je trouve que c'est tellement important ça. Pour moi c'est essentiel* » (E2, 34).

« *Et que ça lui procure du plaisir aussi. Pour moi, il a besoin d'avoir du plaisir à l'école aussi, c'est pas une contrainte l'école, c'est pour apprendre mais aussi pour se faire, pour avoir du plaisir à apprendre, c'est important* » (E1, 74).

2.4.2 Instaurer une ambiance de classe agréable

Certains jeunes enseignants sont particulièrement satisfaits d'avoir su établir des conditions de travail propices aux progrès des élèves, en instaurant un climat relationnel dans lequel chacun peut s'épanouir :

« *Si on n'a pas une bonne relation dans la classe, si on n'a pas une bonne ambiance dans la classe, on peut difficilement travailler et encore moins mettre en place une activité scolaire, si les enfants se braquent déjà envers l'enseignant, on aura beau mettre en place toutes les situations qu'on veut, je crois qu'on leur apportera rien, justement parce qu'ils seront braqués, ils seront en opposition* » (E4, 46).

« *Je pense qu'il faut créer une ambiance classe avant de, si on crée une ambiance classe, ensuite on peut tout faire passer, moi je le sens comme ça. Si l'enfant n'a pas peur de parler, soit devant le groupe-classe parce qu'on a instauré une ambiance où on ne rigole pas parce que l'autre ne sait pas, où on aide quand l'autre ne sait pas, après les enfants vont pouvoir parler beaucoup plus spontanément* » (E6, 100).

« *Je pense que quand on est dans une classe où on se sent bien, c'est quand même nettement plus facile d'apprendre* » (E7, 38).

2.5 Les progrès des élèves

L'expression d'un sentiment de satisfaction se manifeste également à travers l'observation des progrès réalisés par les élèves. Les praticiens vivent un réel plaisir à enseigner des savoirs et permettre ainsi aux enfants de s'approprier de nouvelles connaissances. Participer à l'éveil intellectuel et culturel des apprenants procure aux maîtres un sentiment positif :

> « *Alors dans les choses positives on constate qu'il y a des améliorations, on essaie de travailler sur un objectif, comme moi par exemple je me suis concentrée cette année sur l'orthographe parce que j'ai constaté qu'il y avait vraiment vraiment de grosses difficultés et je constate tous les jours qu'il y a des progrès, que même les élèves les plus faibles écrivent des mots difficiles et c'est ce qui fait plaisir quoi* » (E3, 50).
>
> « *Certains élèves ont fait des progrès, ça bien sûr on ne peut en être que satisfait* » (E7, 38).
>
> « *Je pense que le plus grand élément de satisfaction que j'aie eu cette année, c'est un enfant gitan qui ne lisait pas du tout et qui lit maintenant couramment, qui comprend ce qu'il lit. Je pense que c'est ma plus grande satisfaction* » (E8, 50).
>
> « *C'est le fait justement qu'ils aient réussi, qu'ils aient progressé* » (E4, 42).

Un enseignant se dit heureux de participer à la socialisation d'un élève:

> « *Il y a aussi la réussite sociale, un élève qui est totalement renfermé sur lui-même, qui est exclu de la classe, si au bout d'un certain moment, j'arrive à le faire réintégrer l'ensemble du groupe-classe, s'il arrive à se remettre dans l'ambiance scolaire, s'il apprécie à nouveau l'école, pour moi c'est une réussite aussi* » (E4, 44).

Cette satisfaction qu'éprouvent les professeurs à voir leurs élèves progresser est liée aux effets que leur procurent ces réussites.

Une influence positive

Observer la réussite des enfants témoigne pour le maître de l'influence positive qu'exerce sa pratique professionnelle sur les élèves de sa classe. Son engagement, ses efforts se voient ainsi récompensés :

> « *Voir leurs progrès, je trouve que c'est très valorisant* » (E2, 26).
>
> « *La satisfaction de l'élève quand il a réussi son travail* » (E5, 46).
>
> « *Je pense qu'on est content de voir que ce qu'on a mis en place, ça a marché, on l'a pas fait pour rien, il y a un aboutissement* » (E8, 52).

Un regain de confiance en soi

Nous avons vu précédemment que l'entrée dans le métier de professeur des écoles s'accompagnait de doutes et d'incertitudes sur ses propres compétences professionnelles. Ainsi, pouvoir observer dans sa classe des élèves qui progressent, tend à rassurer quelque peu les maîtres sur la qualité de leur pratique :

> « *On reprend confiance en soi parce qu'on se dit que la séance elle était pas si mal que ça finalement et qu'on aboutit à des résultats* » (E3, 52).
>
> « *Le fait que mon enseignement ait porté ses fruits. Quand on met une pratique de classe en place, si elle fonctionne pas, on se dit : j'ai loupé quelque chose, j'ai peut-être pas fait correctement quelque chose, on se remet en question alors que lorsqu'il y a une réussite, on se dit : ça y est, j'y suis arrivé* » (E4, 42).
>
> « *Parce qu'on se remet quand même souvent en question, et donc de voir que ce qu'on a fait, c'est bien* » (E8, 52).

3. Le rapport aux élèves

Au moment de prendre leur fonction, tous les enseignants s'interrogent et éprouvent une certaine inquiétude quant à l'attitude et au comportement des élèves dont ils vont avoir la responsabilité, et avec lesquels ils vivront dans un même espace une année entière.

Les stages effectués, des discussions avec les pairs sur leurs expériences respectives, les discours de professeurs titulaires, certains faits divers relatés par les journaux, ont plus ou moins façonné leurs représentations et entraîné une certaine appréhension. Tous craignent

d'être confrontés à l'indiscipline et au chahut incontrôlé des apprenants. La prise de fonction et les premières semaines de la vie de la classe vont venir infirmer ou confirmer cette inquiétude.

3.1 D'agréables surprises

Dans certains cas, la réalité de la classe s'avère plus favorable que ne l'escomptaient les praticiens novices. Les élèves sont gentils, agréables, et les rapports qu'entretiennent les maîtres avec eux renforcent leur plaisir d'enseigner :

> « *Même mieux que je les imaginais. Je pensais avoir plus de comportements difficiles et en fait ça se passe bien donc voilà. J'ai de la chance, tout baigne* » (E1, 92).
>
> « *J'avais peur que ce soit pire. Je me dis que cette année, j'ai une bonne classe* » (E7, 60).

Une enseignante exerçant à l'école maternelle souligne l'importance de prendre en compte chaque élève de sa classe. Elle concrétise cela par un accueil individualisé chaque matin et par des dialogues fréquents avec les enfants :

> « *En commençant la journée il y a l'accueil personnalisé, je prends la peine de discuter avec chaque enfant de l'humeur du jour, si ça va, s'il a bien dormi. C'est déjà important. Au courant de la journée, je ne refuse jamais à un enfant de lui parler, s'il a quelque chose à me dire je l'écoute* » (E1, 88).

Cette attention singulière se traduit également par des contacts physiques empreints d'affection pour l'élève :

> « *Des gestes d'affection, on leur prend la main pour les emmener quelque part, moi je refuse pas les câlins, ils viennent, ils ont envie de se serrer, ça arrive, pas toute la journée, quand j'ai le temps et que c'est le moment approprié oui* » (E1, 88).

3.2 Des élèves difficiles

Dans d'autres situations, les maîtres débutants constatent un décalage entre ce qu'ils imaginaient ou espéraient, et le comportement des élèves tel qu'ils le vivent au quotidien :

« *Ils bougent, ils gigotent, ils peuvent pas rester assis calmement comme vous et moi, c'est pas possible, tout le temps tout le temps, des chaises qui tombent, tout le temps* » (E2, 64).

« *Ils sont beaucoup plus chahuteurs que ce que j'escomptais, ils sont quand même beaucoup moins motivés par l'école et surtout ils sont beaucoup plus distraits, je pensais pas que les élèves seraient aussi distraits* » (E4, 52).

La manière dont les maîtres ressentent cette situation semble amplifiée par la réminiscence de leur propre passé d'élève :

« *On a quand même l'image des élèves telle que nous étions sur les bancs, on fait quand même une retransposition* » (E4, 52).

« *Moi j'avais cette idée de l'école que moi-même j'ai connue et maintenant quand il y a quelque chose qui leur plaît pas, ils ont vraiment pas peur de le dire, quand ils s'ennuient ils le disent, quand le livre ne leur plaît pas ils le disent. Moi-même en tant qu'élève je ne me serais jamais permis de dire que les livres de lecture suivie étaient nuls* » (E3, 88).

Les difficultés à instaurer et à maintenir des règles de vie collective partagées par tous et garantes d'une ambiance de classe propice aux apprentissages, entraînent différents effets sur les professeurs. Pour certains, cela engendre un sentiment d'insatisfaction par rapport au travail qui est accompli en classe, une fatigue personnelle ou l'impression d'une perte de temps :

« *J'ai l'impression en fin d'après-midi qu'on n'a rien fait parce que tout le travail a été sapé* » (E4, 66).

« *Ça prend beaucoup de temps et d'énergie, et parfois je finis une journée assez fatiguée* » (E7, 58).

Dans l'incapacité de mettre un terme à ces situations, une enseignante a décidé de déléguer son rôle d'autorité au directeur de l'école :

« *La seule solution pour moi c'est de dire tu vas aller chez le directeur, ou on va aller voir le directeur, tu vas présenter ta punition au directeur parce que pour eux l'autorité de la femme n'existe pas, c'est un petit peu eux les rois à la maison, c'est eux qui ont le pouvoir et qui décident* » (E3, 72).

Souvent, cette pratique s'avère inefficace et contre-productive car, aussitôt revenu dans la salle, l'élève reprend sa conduite de plus belle. En outre, agir ainsi tend à fragiliser la relation d'autorité que le praticien a su créer avec les autres élèves de la classe.

Il faut souligner que la défiance à l'égard des maîtres constitue, pour ces derniers, l'épreuve la plus difficile, la plus éprouvante qui soit, car elle est souvent subie quotidiennement. Les enseignants se sentent alors démunis, incompétents, honteux de ne pouvoir y faire face, et parfois désespérés à l'idée de se trouver dans une voie qui leur semble sans issue.

3.3 Des facteurs internes

Concernant leurs difficultés, les enseignants proposent deux modes d'explication. Une voie endogène dans laquelle ils s'attribuent une part de responsabilité par rapport à la situation vécue :

> « *Je n'attends pas assez longtemps pour qu'il y ait un calme, je ne suis pas assez rigoureuse, je ne suis pas assez exigeante* » (E2, 54).

Nous pouvons remarquer, chez certains débutants, la tentation de se placer, au niveau de l'autorité, sur le même plan que celui de leurs élèves. Cette démarche se révèle souvent désastreuse pour le maître qui rencontre ensuite les pires tourments pour rétablir une relation d'autorité normale avec les élèves :

> « *Quelque part je me dis que j'ai raté le coche et on nous le disait à l'IUFM, soyez, quitte à être vraiment très dure, très très , trop peut-être, exigeante dès le départ et lâcher un petit peu de lest, et non je n'ai pas su le faire* » (E2, 58).

3.3.1 L'importance des premiers moments

Il semble que les premiers jours de l'année scolaire revêtent une importance considérable dans la construction de la relation éducative. Nault (1999, 152) cite une étude relativement ancienne, montrant que le début de l'année scolaire constitue un moment nodal pour l'élaboration des règles de vie collective. L'auteur poursuivait en affirmant que « la réussite ou l'échec des premiers jours de classe conditionneront des succès ou des échecs pour toute l'année scolaire » (1999, 152).

Cette nécessité de bien débuter l'année est réaffirmée dans une recherche de Grubaugh et Houston (Nault, 1999, 153) qui déclarent que la tâche initiale qui incombe au jeune enseignant lors de sa prise de fonction est d'établir les conditions d'un climat propice aux apprentissages en régissant un code de fonctionnement régulant la vie collective de la classe.

Certaines pistes de travail concrètes ont été proposées pour permettre aux débutants d'aborder ces premiers moments dans les meilleures conditions possibles :

- « proposer aux élèves des activités de départ intéressantes et faciles, avec des consignes claires qui leur permettent d'être actifs et de travailler seuls à leur place sous une supervision active et efficace de la part de l'enseignant,
- prévenir les comportements déviants de certains élèves par une approbation du groupe et par un enseignement de règles et de routines de la classe déterminées à l'avance,
- réagir aux comportements déviants dès qu'ils surviennent » (*Ibid.*, 153).

Cependant, si les premiers moments de la relation entre le maître et les élèves posent le cadre des interactions futures, une entrée en matière réussie n'assure pas au praticien novice la permanence *in fine* d'une relation calme, sereine et enrichissante. Ainsi, Arends (*Ibid.*, 153) rappelle que ces activités occupant les apprenants lors des premiers jours ne constituent pas « une panacée pour solutionner tous les problèmes d'une année scolaire et que l'enseignant devra toujours être sur le qui-vive pour se réajuster selon les circonstances ». Cette assertion permet également de relativiser l'affirmation tranchée, définitive, de Doyle (*Ibid.*, 153) selon laquelle la réussite ou l'échec des premiers jours de classe conditionnerait le reste de l'année scolaire.

Néanmoins, l'importance des premiers jours semble indéniable. Très rapidement, les élèves jugent les activités intéressantes ou ennuyeuses, les règles de vie contraignantes ou lâches, l'enseignant strict ou très gentil. Quand cette perception de la réalité s'est ancrée dans l'esprit des enfants, il semble difficile de la faire évoluer, les "mauvaises" habitudes prises en début d'année apparaissent difficiles à modifier par la suite.

3.4 Des causes exogènes

Des motifs externes à l'individu sont également évoqués pour expliquer ces problèmes de

discipline. Jessica attribue le comportement difficile de certains enfants à leur milieu familial perturbé. Pour un autre maître, la situation qu'il vit s'explique par la culture de la population qui est accueillie dans l'école :

> « *Je me rends compte qu'il y a beaucoup d'élèves finalement qui ont besoin d'une autorité masculine et beaucoup d'élèves qui vivent dans des milieux familiaux difficiles où les parents sont séparés, j'ai le cas de pas mal d'élèves qui vivent que avec leur mère donc ils n'ont aucune autorité de la part du père (…), c'est un petit peu eux les rois à la maison, c'est eux qui ont le pouvoir et qui décident* » (E3, 72).
>
> « *On a un quartier social défavorisé, on a également une population des gens du voyage, des gitans qui fréquentent l'école, donc leurs habitudes de vie ne sont pas en adéquation avec le système éducatif, donc à savoir ils ont quand même une éducation très très libre, (…) même s'ils maîtrisent à peu près la langue française orale, ils ne sont absolument pas socialisés* » (E4, 14).

4. D'autres difficultés professionnelles

L'expérience de la classe, la confrontation avec les élèves et les adultes participant à l'œuvre éducative engendrent des problèmes professionnels qui constituent autant de questions à résoudre pour les jeunes enseignants qui y sont confrontés. Des obstacles d'ordres didactique, pédagogique, administratif et relationnel parsèment le chemin de leur insertion professionnelle.

4.1 Les difficultés liées aux aspects didactiques de la profession

4.1.1 La préparation du travail

Parler du travail enseignant signifie pour la plupart des personnes non initiées à ce monde professionnel, ne considérer que le procès de travail, c'est-à-dire le moment où le praticien se trouve avec ses élèves pour mener ses activités d'enseignement. Ces personnes n'ont pas connaissance de toute cette partie cachée qui se trouve en amont de la situation d'enseignement, et dans laquelle le professeur entame un travail approfondi de réflexion et d'élaboration des séquences d'enseignement qu'il va proposer aux

apprenants. Cette activité de préparation s'avère essentielle car la démarche pédagogique mise en œuvre avec les enfants influe directement sur les apprentissages des élèves.
En outre, pour les jeunes maîtres, l'exigence institutionnelle dans ce domaine précis, s'avère particulièrement importante. Dans chaque circonscription de Moselle, mais il en est ainsi ailleurs, se déroule en tout début d'année une réunion regroupant l'inspecteur de circonscription, les conseillers pédagogiques et l'ensemble des maîtres novices du secteur. Celle-ci permet de préciser aux nouveaux-venus ce qui est attendu d'eux sur le plan didactique : un cahier-journal quotidien précisant de manière détaillée les activités prévues avec les élèves, les objectifs d'apprentissage visés et le déroulement des différentes séquences. Ce document doit être consolidé par une à deux fiches de préparation présentant, de manière plus fine encore, certaines séquences d'enseignement. Pour chaque champ disciplinaire, il est demandé aux maîtres de concevoir et de rédiger, en termes de contenus et de compétences à acquérir, des programmations et des progressions annuelles.
Ce travail ne peut bien évidemment être mené qu'en dehors des vingt-six heures hebdomadaires de classe, c'est-à-dire les soirs, les fins de semaine et pendant les vacances. Ainsi, durant les premières années d'enseignement, les praticiens sont confrontés à un travail de préparation extrêmement important. Ils passent beaucoup de temps à élaborer des activités, à chercher des documents, à préparer des exercices afin de proposer des séances propices aux progrès des élèves. Nombre d'enseignants soulignent la quantité de travail et le temps passé à cette phase de planification :

> « *J'avais énormément de travail après l'école, et puis j'avais l'impression que je m'en sortirais jamais, ce rythme-là je ne tiendrais pas* » (E1, 102).
> « *La masse de travail. (…) C'est toute la préparation qu'il y a avant, pour trouver toutes les matières à faire les différentes disciplines. C'est aussi le travail de correction, plus préparer les cours pour le lendemain, plus les fiches de prép. (…) Si je pouvais rallonger mes journées, je le ferais. Et on arrive à un moment donné, on a l'impression de faire que ça* » (E8, 70, 72, 74).

Les discours nous permettent de circonscrire précisément les difficultés auxquelles se heurtent ici les maîtres. Nous avons vu précédemment combien les débutants se centraient sur leurs élèves, et tous ont bien conscience que l'apprentissage des enfants nécessite de trouver des situations intéressantes et motivantes. Comme le souligne Meirieu, une tâche

essentielle de l'enseignant consiste à faire émerger le désir d'apprendre, à savoir « créer l'énigme » (Meirieu, 1999, 91). Cette recherche de l'amorce attrayante et d'une organisation pédagogique efficace requiert une réflexion approfondie et du temps :

> « *Et ce que je trouve aussi très difficile c'est trouver une situation d'apprentissage au départ pour chaque séance. On se demande comment on va aborder ce nouveau thème, cette nouvelle leçon, ça c'est difficile* » (E3, 80).
>
> « *Comment je vais mettre ça en place ? (…) Comment je vais traiter cette nouvelle notion* ? » (E4, 60, 62)
>
> « *C'est pas la préparation de la fiche en elle-même, mais c'est toutes les recherches à côté parce que le plus important, c'est de trouver le bon support adapté aux enfants, et bon au début c'était un peu difficile* » (E5, 72).

4.1.2 Une obligation institutionnelle

Ce travail de préparation n'est pas perçu de manière identique par l'ensemble des personnes. Pour la très grande majorité d'entre elles, leur efficacité professionnelle passe nécessairement par cette phase de réflexion et de formalisation :

> « *Je dirais que le cahier-journal m'aide énormément parce que ça me permet d'avoir ma journée, comment je l'ai préparée* » (E8, 146).

Cependant, la quantité de travail qui est exigée paraît souvent trop importante, coûteuse en temps et parfois redondante :

> « *Maintenant moi, ce que je n'utilise pas et qui est vraiment là pour faire joli, c'est tout ce qui est fiche de préparation. Parce que quand j'ai préparé différentes choses, je sais comment je vais le mettre en place, et après me prendre encore une demi-heure pour taper tout, pour le mettre en texte et faire joli, que toute façon je n'utiliserai pas parce que quand je suis dans ma classe, je ne me ballade pas avec une feuille en main, tiens maintenant je vais dire ça, et la phase d'après je vais dire ça, je pense qu'on le prévoit quand on le fait. J'ai l'impression que ça fait double emploi et que c'est là pour faire beau* » (E8, 146).

Une autre enseignante considère ce temps de réflexion et d'élaboration des séquences essentiellement dans la perspective d'une exigence institutionnelle :

« *Préparation, cahier-journal. Enfin, j'ai besoin, il faut, je comprends bien ça, mais des fois je comprends pas, j'ai pas besoin de tout ça moi pour me structurer ma journée, et donc du coup, ça me gêne de faire ça parce que ça me fait perdre un temps fou* » (E6, 80).

4.1.3 L'évaluation diagnostique des élèves

Une autre difficulté concerne la capacité des jeunes maîtres à évaluer suffisamment finement les compétences des élèves afin de pouvoir leur proposer des situations dont le niveau de difficulté se trouve en adéquation avec leurs aptitudes réelles. Si les activités s'avèrent trop faciles, elles entraînent rapidement un désintérêt chez les apprenants. En revanche, si les difficultés sont trop ardues, l'élève ne peut les surmonter et il n'y a alors pas d'apprentissage possible.

Plusieurs enseignants nous ont dit avoir eu du mal à définir le niveau réel d'habileté des enfants au début de l'année scolaire :

« *Au début c'était de se repérer par rapport au niveau des élèves, je prévoyais des choses qui n'ont pas pu se faire* » (E1, 96).

« *Qu'est-ce que je vais préparer pour que cela convienne à un maximum d'élèves ? (…) Est-ce que je vais pas sur quelque chose que je considère comme acquis mais qui n'est pas réellement acquis* ? » (E4, 60, 62)

4.2 Les difficultés liées aux aspects pédagogiques de la profession

Les jeunes professeurs rencontrent aussi des problèmes dans la mise en œuvre des situations d'enseignement. L'organisation matérielle et pédagogique de la classe, l'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique constituent des écueils fréquemment cités.

4.2.1 L'organisation matérielle

L'attention portée au déroulement et à l'organisation des différentes phases de travail entraîne parfois le praticien à négliger les aspects matériels et concrets de la vie de classe :

« *La façon de déposer par exemple leur travail quand ils ont fini, où ils déposent, des petits trucs comme ça. C'est des choses pratiques, j'y avais pas pensé* » (E1, 98).

4.2.2 L'organisation des ateliers

L'organisation pédagogique de l'école maternelle comprend une spécificité toute particulière par rapport à l'école élémentaire : le travail quotidien en ateliers. Concrètement, dans la classe, les élèves sont le plus souvent séparés en quatre groupes avec quatre tâches différentes à effectuer. Cette organisation propre aux petites classes s'avère ardue pour les maîtres débutant à l'école maternelle qui, la plupart du temps, ne savent plus à quel saint se vouer pour pouvoir répondre à toutes les sollicitations des petits, lesquelles portent sur des points très différents. Ce peut être, pour un élève, la difficulté de découper une lettre, pour un autre l'incapacité de dénombrer, alors qu'au sein du groupe en autonomie règne une effervescence débordante… La fragmentation du groupe-classe en petites unités complique le rôle de l'enseignant :

« Dans la mise en place des ateliers, il faudrait que je me coupe en quatre, j'y arrive pas » (E2, 52).

4.2.3 La différenciation pédagogique dans les cours multiples

Les maîtres enseignant dans des classes à plusieurs niveaux, cours double ou triple, classe unique, accueillent des enfants d'âges différents devant suivre un programme d'enseignement spécifique selon leur niveau de cours. Pour le professeur, cette situation implique qu'il soit amené à enseigner des contenus disciplinaires différents dans un même créneau horaire. Nous comprenons aisément qu'il n'est pas facile de faire simultanément des mathématiques avec un groupe d'élèves et de la lecture avec un autre groupe. Hélène rencontre cette difficulté avec sa classe regroupant des enfants de trois à cinq ans :

« *J'éprouve une difficulté avec mes petits (…), je suis pas satisfaite de mon travail avec les petits, pas du tout. J'arrive pas. (…) Donc le matin, je m'occupe beaucoup des moyens, et j'arrive pas à m'occuper bien des moyens et des petits, donc les petits, c'est un peu les laisser pour compte* » (E6, 76).

4.2.4 L'hétérogénéité des élèves

Depuis plusieurs années, ministres de l'Education, pédagogues de renom, enseignants s'accordent pour affirmer que l'école se trouve face à un défi majeur, la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants. Nombreux sont les maîtres qui clament haut et fort qu'ils ne peuvent plus enseigner dans des classes accueillant des élèves dont les références culturelles, les motivations, les potentialités sont aussi éparses :

> « *En fait, moi je pensais en arrivant, je me suis dit je vais avoir un CE1, quelque chose de plus homogène, et en fait je me rends compte que j'ai presque un cours triple. J'ai pour certains un niveau grande section, pour certains ils arrivent niveau fin CP maintenant, et pour d'autres qui sont largement au niveau CE1. Je trouve que ça, c'est vraiment difficile* » (E8, 64).

Cette période difficile que traversent actuellement l'école et ses acteurs en proie au doute, à la résignation parfois, s'origine pour une large part dans cette prise de conscience de l'hétérogénéité et des problèmes pédagogiques, didactiques, qu'elle entraîne. Afin d'appréhender cette question de manière la plus efficiente possible, est apparu le concept de pédagogie différenciée, héritage de l'AIS[16] et des pédagogies nouvelles, et défini comme une démarche menée par l'enseignant visant à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même classe, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs.
Même si ce thème de la différenciation pédagogique a été l'objet de nombreux ouvrages et colloques, son application avec les apprenants s'avère délicate :

> « *J'ai encore du mal à gérer l'ensemble du groupe, avec à la fois ceux qui vont avancer vite et bien, ceux qui avancent normalement, ceux qui avancent plus lentement. Il faut tenir compte de tous ces paramètres, et en plus essayer de tenir compte des groupes de besoin qu'on devrait mettre en place. J'essaye de différencier, j'essaye de m'attacher plus aux élèves en difficulté mais c'est encore assez difficile* » (E7, 48).

[16] Adaptation et Intégration Scolaire

Il apparaît que les jeunes praticiens ont été particulièrement sensibilisés, durant leur formation, à l'importance d'une différenciation pédagogique. Tous ont conscience de la nécessité de proposer aux enfants des activités qui soient en adéquation avec les aptitudes des apprenants. Cependant, une chose est d'avoir des informations relatives aux techniques de la différenciation, une autre est leur mise en œuvre dans la classe. Dans cette perspective, il nous semble que ces pratiques coûteuses en termes d'investissement personnel, d'énergie dépensée, de fatigue, doivent être encouragées et accompagnées après la prise de fonction afin qu'elles ne soient pas rapidement abandonnées par les jeunes praticiens.

4.3 Un sentiment d'impuissance

Dans chaque classe se trouvent certains élèves rencontrant d'importantes difficultés d'apprentissage et pour lesquels les contenus proposés par le maître dépassent leurs capacités présentes. Nous venons d'évoquer les efforts engagés par les novices pour prendre en compte cette réalité. Cependant, dans certaines situations, malgré les initiatives pédagogiques menées, l'élève n'arrive pas à s'approprier les notions étudiées. Il ne progresse pas ou très peu. Cette situation est difficile à accepter pour les jeunes enseignants dont l'objectif, rappelé par les instructions officielles, consiste à faire réussir tous les élèves. Naît alors chez les professionnels un sentiment d'impuissance, cette impression désagréable de ne pas faire ou de ne pouvoir faire ce qu'il faudrait pour permettre à cet enfant de dépasser ses difficultés d'apprentissage :

> « *Quand je me trouve en face d'un enfant qui ne comprend pas, à qui je n'arrive pas à faire comprendre une notion, je me sens un peu démunie quand même* » (E2, 66).
>
> « *Il y a le problème des élèves qui ne progressent pas, qu'on ne sait pas comment faire progresser* » (E7, 46).

4.4 Des professionnels habités par le doute

Tous les enseignants nous ont parlé des incertitudes qu'ils éprouvaient lors de leur prise de fonction. Dans les semaines et les mois qui suivent leur première rentrée, les écueils professionnels auxquels ils se heurtent confortent cet état d'esprit. Il est frappant de

constater dans les entretiens que plusieurs maîtres expriment, sans que la question ne leur soit directement posée, ce sentiment de doute sur la pertinence des actes pédagogiques qu'ils réalisent avec leurs élèves.

L'inquiétude et le sentiment de ne "pas bien faire" sont d'autant plus prégnants que les débutants essaient d'appliquer les démarches et une organisation de travail héritées de leur formation. L'urgence du quotidien, le regard des pairs et des parents, les visites des conseillers pédagogiques, constituent autant de pressions exercées sur les maîtres. Ce questionnement perpétuel peut constituer un moteur de progrès, car cela entraîne une remise en question de soi et la mise en œuvre d'initiatives pour trouver un nouvel équilibre personnel et/ou professionnel. Cependant, pour cette première année, le doute que ressentent les professeurs est perçu essentiellement de manière négative. Il apparaît davantage comme un frein au développement professionnel de l'individu car il ébrèche son identité professionnelle. L'image qu'il se fait de lui comme bon enseignant est écornée :

> « *Je pense que ça c'est vraiment une grosse difficulté cette année c'est de garder confiance en soi et une estime de soi-même parce qu'on a tellement de pressions extérieures à la fois des parents qui ont du mal à faire confiance aux professeurs débutants, à la fois la pression des supérieurs parce qu'on sait forcément que notre travail va être jugé et à la fois la pression qu'on se met nous-mêmes (…), c'est vrai qu'à l'IUFM on nous a beaucoup répété que si ça se passait mal c'était de notre faute, c'est que la séance n'a pas intéressé les enfants, (…) donc ce qu'on a tendance à penser c'est qu'on est nul (…) et ça c'est vraiment dur de reprendre le dessus et de garder confiance* » (E3, 54).
>
> « *En plus, moi, j'ai la peur, en ayant pas d'expérience, j'ai la peur de pas faire, enfin, on se dit qu'on fait les choses correctement, mais on a peur quand même d'avoir loupé des choses* » (E6, 72).

La pratique enseignante s'exerce dans l'incertitude et intègre diverses dimensions des rapports humains. L'acte éducatif est traversé par des variables relationnelles, affectives, éthiques. Depuis quelques années, l'activité d'enseignement s'est complexifiée en raison de l'alourdissement des tâches des professeurs et de la diversification des élèves. Pour plusieurs auteurs (Mezirow, 1994, Schutz, 1987), la capacité de l'individu à faire face aux évènements est liée au stock de connaissances qu'il possède, lequel s'acquiert notamment

à partir de ses expériences antérieures. Cette situation est propice à l'apparition chez les novices, du sentiment de ne pas accomplir efficacement leur tâche et de ressentir parfois un sentiment d'incompétence professionnelle. Nous ne parlons pas ici de l'incompétence pédagogique vue sous l'angle d'une gestion totalement défaillante de l'acte d'enseigner, mais de cette impression ressentie par les jeunes maîtres de ne pas se sentir à la hauteur de ce qu'on attend d'eux et de ce qu'ils attendent d'eux-mêmes.

Or, la psychologie cognitive a montré que le sentiment d'incompétence nuisait à l'efficacité de l'enseignant. En effet, la perception de la contrôlabilité de l'activité représente une dimension essentielle de la motivation (Tardif, 1992), et cette dernière constitue un élément important de la réalisation adéquate d'une tâche.

4.5 Des fonctions prenantes

Les jeunes enseignants s'investissent pleinement dans leur nouveau métier. Conscients de l'importance que revêt la réussite scolaire pour l'avenir des élèves, les maîtres donnent de leur temps sans compter. Ainsi, durant les premières semaines de classe, l'essentiel de leur temps libre est consacré aux préparations, aux corrections des travaux d'élèves, à la recherche de livres et de fichiers intéressants. Pour certains, leur activité professionnelle imprègne véritablement tous les actes de leur vie personnelle. Tout ce que le jeune maître entreprend dans sa vie de tous les jours est irrémédiablement rattaché à l'exercice de son métier :

> « *D'ailleurs encore maintenant, j'ai du mal à me détacher de l'école, j'ai l'impression que je vis continuellement à travers ma classe, mes préparations, je vais faire des courses j'arrive forcément dans le rayon des bouquins où je vais regarder des choses, j'arrive pas à me détacher en fait, je suis encore très scotchée à la classe* » (E1, 30).

Leur esprit totalement dévoué à la classe ne va pas sans poser de problèmes dans l'organisation et l'articulation des espaces professionnels et personnels. Ceci apparaît de manière plus forte encore pour les personnes qui ont des charges familiales. Pour Manuella, la difficulté « *c'est de gérer ça, c'est de donner encore du temps à mon ami, à mon fils, j'ai un fils de quatre ans, de leur donner du temps encore, de continuer mes activités sportives et de mon fils, des associations, j'ai du mal entre tout ça, toutes mes*

activités extérieures à l'école je les ai mises entre parenthèses, et ça me coûtait » (E1, 104).

Cette situation est aussi évoquée par Frédérique :

> « *Je commençais le soir à sept heures et demie parce que j'ai une petite fille de quatre ans donc je peux pas faire autrement, je peux pas la mettre de côté, puis j'allais me coucher, il était minuit, une heure, je me levais le matin, j'ai dit : stop ! on lève le pied. (…) A la maison on me faisait bien comprendre on lève un peu le pied maintenant, nous on existe aussi, donc ils m'ont forcée aussi à m'organiser autrement, parce que sinon…* » (E5, 74, 80).

4.6 Des relations conflictuelles ou inexistantes avec certains parents

L'instruction et l'éducation des enfants se réalisent par la combinaison d'un processus informel relevant du rôle éducatif de la famille, et d'un processus formel lié à leur scolarisation. Une étude (Dubet, 1997) a montré l'existence d'un malentendu entre les principaux acteurs de l'éducation que sont les parents et les enseignants. Certains praticiens de notre recherche vivent assez péniblement cette relation et la considèrent comme une difficulté dans l'exercice de leur métier. Ce sont essentiellement deux reproches qui sont adressés à certains parents : un désintérêt envers la scolarité de leur enfant et la mise en œuvre d'initiatives allant à l'encontre de ce qui est dit ou fait par le maître de la classe :

> « *J'ai l'impression que les parents, pas forcément tous les parents mais la plupart, ne vont pas dans notre sens, ils ne nous aident, ils ne nous facilitent vraiment pas la tâche. Pas plus tard qu'hier ben justement l'élève m'a dit de toute manière mon père m'a dit que quand on me faisait quelque chose je devais me défendre, ben ça ça nous facilite pas la tâche parce que tous les jours on lui dit non il faut pas se battre, il faut pas faire de bagarres* » (E3, 66).
>
> « *Je trouve que les relations sont jamais simples avec les parents, elles sont toujours complexes, il y a des parents qui ont clairement pris en grippe le système scolaire, qui sont prêts à remettre en cause tout ce que je fais dans la classe, les méthodes ou bien même les contenus* » (E4, 70).

Cette attitude des parents entraîne, pour l'enseignant, une double déception :

- Pour son élève qui, conforté par l'autorité parentale, ne modifie rien à son comportement et/ou à la qualité du travail qu'il fournit : « *Je suis déçu parce que je me dis que l'enfant, il pourrait faire beaucoup mieux s'il y avait un petit plus du côté de la maison. Je suis déçu parce que je me dis qu'il pourrait y avoir des progrès beaucoup plus importants* » (E4, 72).

- Pour lui-même qui, à travers l'attitude non-coopérative des parents, ne se sent pas reconnu et respecté dans son rôle de partenaire de l'action éducative.

Si la plupart des maîtres évoquent ces relations conflictuelles, nous devons ajouter que ces mêmes enseignants affirment apprécier les contacts souvent fructueux et amicaux qu'ils ont su nouer avec la majorité des parents :

> « *Il y a les parents qui nous font confiance, qui nous remercient même quelquefois parce que ça se passe bien, qui veulent participer à la vie de l'école, qui participent aux sorties, qui se proposent pour aider* » (E3, 68).

Selon Françoise Lorcerie (1998, 114) les termes de malentendu, de désinvestissement, d'agressivité, constituent des thèmes de la relation entre les parents et les enseignants qui n'ont rien de nouveau, puisqu'ils apparaissent déjà dans la littérature du XIXème siècle. Il y a quelques années, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a introduit les notions de « communauté éducative » et de « partenaires » de l'école. Elle stipule dès son article 1 : « La communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves ». Les parents sont ainsi reconnus institutionnellement comme acteurs et partenaires d'une forme éducative partagée.

Cependant, si ce n'est la participation d'une représentation de parents élus aux conseils d'école trimestriels, le mode de collaboration entre les parents et l'école n'est pas clairement défini. Ainsi, chacun des acteurs concernés agit selon la manière dont il conçoit sa relation avec les autres partenaires de l'action éducative.

4.7 Un avenir incertain

Nommés à titre provisoire et presque au terme de cette année, les maîtres ont bien conscience qu'ils vont devoir quitter l'école dans laquelle ils ont fourbi leurs premières armes. L'incertitude est totale quant à leur future destination professionnelle et cela peut déteindre de manière négative sur l'état psychologique des personnes concernées. En l'absence de toute information, le maître ne peut se projeter dans son avenir proche. Cette situation l'empêche aussi de pouvoir poser sereinement les bases de sa vie personnelle. Il ne sait même pas où il sera amené à vivre et habiter d'ici quelques semaines :

> « *Pour moi, le plus difficile, ça n'est pas la gestion de la classe, ça n'est pas le temps de préparation, c'est finalement l'à côté, c'est à dire actuellement j'habite à M., je fais le trajet quotidiennement, c'est relativement fatigant et je suis dans l'incertitude parce que je suis là à titre provisoire, je ne sais pas l'année prochaine où je serai nommée, je peux être encore plus loin. Je ne peux mettre aucun projet en œuvre, je suis complètement bloquée dans ma vie personnelle et je le vis relativement mal. (…) Le domaine professionnel rejaillit très fortement et très négativement sur le domaine personnel* » (E7, 52, 54).

5. Synthèse

Les premières semaines d'enseignement sont particulièrement éprouvantes pour la plupart des maîtres débutants (Huberman, 1989, Louvet et Baillauquès, 1992). Progressivement, les jeunes enseignants s'installent dans leur rôle et tentent de conduire avec efficacité les élèves sur le chemin des apprentissages. Si les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier sont importantes, ils éprouvent néanmoins de réelles satisfactions à enseigner et à vivre quotidiennement avec leurs élèves.

CHAPITRE 2

PROFESSIONNALITE ET AUTOFORMATION DURANT LA PREMIERE ANNEE D'ENSEIGNEMENT

I Une professionnalité en mouvement

Arrivés presque au terme de leur première année d'enseignement, la plupart des jeunes maîtres ont le sentiment d'avoir développé et enrichi leur pratique professionnelle. Seule une enseignante affirme ne pas avoir ressenti de transformation significative dans l'exercice de son métier :

« *Je dirais non. (…) Non, non* » (E2, 79, 81).

Les questions suivantes l'amènent à modifier cette première impression et cette personne parviendra par la suite à définir plusieurs éléments de sa pratique ayant évolué par rapport aux premiers moments de son insertion professionnelle.

Le développement professionnel du praticien débutant recouvre les aspects didactiques et pédagogiques du métier. Dès que la question de l'acte d'enseigner est abordée, deux voies essentielles se dégagent. D'une part, le volet didactique de ce travail qui concerne essentiellement les activités de planification et d'élaboration des situations d'enseignement. D'autre part, le volet pédagogique qui porte sur le rapport entre le maître et ses élèves et l'action du praticien quand celui-ci œuvre avec les apprenants. Dans la pratique professionnelle de l'enseignant, ces deux domaines sont complémentaires, il s'agit du double agenda (Leinhardt, 1986) à partir duquel le maître gère des contenus et des interactions. La pratique enseignante est plurielle. Pédagogico-didactique, elle intègre aussi des dimensions psychologiques et sociales dont le maître doit tenir compte.

Les entretiens laissent apparaître des changements, des évolutions qui caractérisent cet ensemble.

1. Le développement professionnel dans ses aspects didactiques

1.1 Une plus grande facilité dans l'élaboration des séquences d'enseignement

Si l'activité enseignante comporte toujours un part d'incertitude en raison de sa complexité et de sa nature essentiellement relationnelle et interactive, le maître, au fil des semaines, acquiert des routines. Certains auteurs utilisent ce terme pour caractériser des schémas d'action que les praticiens intériorisent et qui leur permettent de mener la classe en "pilotage automatique" à partir de « patrons de situation » (Perrenoud, 1994, 157). Si ce processus a principalement été observé dans la manière dont les enseignants experts mènent leur enseignement dans la classe, nous pouvons déceler cette même évolution chez les maîtres débutants. Elle porte notamment sur les activités de préparation réalisées par les jeunes professeurs. Les entretiens nous ont montré le temps extrêmement important que les novices passaient à élaborer celles-ci. A la fin de cette première année, la situation a changé :

> « *C'est plus rapide* » (E1, 110).

Progressivement, les maîtres se sont construit et approprié une trame, un idéal-type de leçon qu'ils appliquent aux situations pédagogiques qu'ils conçoivent. D'une activité où tout était à construire et à imaginer par les maîtres, ces derniers adaptent maintenant ce cadre aux différentes leçons à mettre en œuvre :

> « *Les schémas des petites séquences sont toujours les mêmes, phase de découverte etc…, les fiches de prép elles sont bien à jour, maintenant elles sont claires, précises, donc tout ça ça va mieux* » (E1, 108).

1.2 Une évaluation diagnostique plus précise

Les professeurs ont maintenant une plus grande facilité à évaluer le niveau initial des élèves avant d'entamer une leçon. Le décalage qu'il pouvait y avoir entre les activités proposées, leur niveau de difficulté, et les aptitudes effectives des élèves à ce moment-là, s'est considérablement réduit ou a disparu. Les maîtres observent une meilleure finesse entre leur analyse *a priori* des compétences et les réalités de la classe. Deux éléments peuvent expliquer cette évolution :

- La confrontation quotidienne avec les enfants leur apporte une meilleure connaissance du développement psychologique des élèves de cet âge, et un regard plus précis sur chacun d'entre eux, identifiant ses forces et ses lacunes : « *Il m'a fallu un temps pour savoir où en étaient les élèves, ce qu'ils savaient faire* » (E5, 76). « *Je le cerne peut-être un petit peu mieux maintenant mais, qu'est-ce que je peux attendre d'un enfant entrant en grande section ?* » (E2, 98)

- L'organisation régulière d'une évaluation diagnostique, qui donne une vision précise des acquis des élèves. Forts de ces renseignements, le maître peut aisément adapter les contenus, les rendre plus accessibles ou les complexifier s'il s'aperçoit que les enfants maîtrisent davantage la notion qu'il ne le pensait : « *C'est vrai qu'à partir de ce moment-là que les évaluations ont été finies et que j'ai pris l'habitude de faire souvent une évaluation diagnostique avant de commencer, ça m'aide beaucoup. Savoir ce qu'ils ont vraiment besoin pour que ça soit efficace et qu'ils fassent des progrès* » (E1, 146).

Les enseignants constatent alors une adéquation plus fine entre les activités telles qu'ils les ont conçues et leur mise en œuvre concrète avec les élèves :

> « *J'ai l'impression de me corriger de moins en moins pendant la séance, ce que je prépare est déjà plus ou moins efficace maintenant. Quelques modifications, ça va pas être des modifications majeures, ça va être des petits trucs* » (E1, 140).

1.3 Une plus grande anticipation

L'exercice des tâches didactiques montre une nouvelle organisation du travail dans laquelle apparaît une anticipation sur les activités à enseigner portant parfois jusqu'à une semaine en avance :

> « *Avant je préparais au jour le jour. Ingérable. Donc maintenant le week-end je prépare mes journées de lundi mardi, et le mercredi je prépare le jeudi, le vendredi et le samedi* » (E5, 74).
> « *Je fais toutes mes préparations les week-ends et le mercredi, donc le soir je n'ai plus qu'à mettre mes remarques. Et toutes mes fiches de préparation et mes projets, je les pense et je les réalise pendant les petites vacances* » (E7, 56).

> « *Au départ je faisais vraiment un cahier-journal au jour le jour (…) et je faisais tout à la main, j'ai réussi à passer à l'ordinateur, je me félicite et je fais sur la semaine. Comme je tourne sur quatre groupes, donc j'ai trois pages pour la semaine. Ça tourne sur la semaine donc je ne fais plus un cahier-journal au jour le jour* » (E2, 89).

En agissant ainsi, nous pouvons penser que ces enseignants ont su changer de posture. Durant les premières semaines, face à cette activité professionnelle qu'ils découvrent réellement, les maîtres sont sans cesse contraints d'œuvrer dans l'urgence. Toutes les nouvelles situations qu'ils rencontrent dans la classe, avec les collègues, avec les parents, les amènent sans cesse à réagir. Ils ont l'impression de vivre continuellement sur un mode stimulus-réponse, sans pouvoir (se) projeter. Ils subissent les événements. A l'issue de cette année initiale, les choses ont évolué. Les professeurs font alors preuve d'anticipation et de projection. Si comme le souligne A. Jacquard, « l'avenir est un fleuve dont les berges ne sont pas encore tracées », alors nous pouvons affirmer que les maîtres prennent en main leur chemin pédagogique.
Michel Godet[17] décrit quatre attitudes possibles face à l'avenir :

- la passivité où l'individu subit tout ce qui lui arrive,
- la réactivité où le sujet réagit face aux événements et essaye de combattre les processus problématiques, à l'image des pompiers tentant d'éteindre un incendie,
- la pré-activité où la personne se prépare aux événements prévisibles,
- la pro-activité où l'individu s'organise pour préparer les événements ou les changements souhaités.

La plupart des discours montrent cette évolution. Les maîtres investissent une nouvelle attitude par laquelle ils planifient sur un temps relativement long les activités, ce qui leur permet de réduire l'incertitude et de maîtriser davantage les événements futurs.

Seule Anne-Marie, au terme de cette première année, ne parvient pas encore à poser son regard au loin et ne peut toujours pas anticiper son travail de préparation au-delà du lendemain :

---

[17]M. Godet, www.cnam.fr/lipsor/lips/conferences/conferences.php#01

« *Je travaille toujours au jour le jour, je n'arrive pas encore à prévoir sur deux ou trois jours, je suis incapable de faire ça encore* » (E8, 84).

1.4 Le repérage des supports

Les jeunes enseignants soulignent leur plus grande facilité à trouver les outils didactiques intéressants et utiles pour leurs élèves. Alors qu'au début de leur parcours ils se perdaient devant la quantité d'informations disponibles, ils savent maintenant définir et repérer plus rapidement les éléments essentiels dont ils ont besoin pour préparer efficacement, selon eux, leur travail :

> « *En début d'année (…), on sait vraiment pas où chercher et finalement on pioche à droite à gauche et on perd vraiment beaucoup de temps. Je me suis rendu compte qu'au fil des jours on connaît vraiment mieux ce qui nous plait et ce avec quoi on a envie de travailler, voilà on cible mieux on va tout de suite vers les documents qui nous intéressent* » (E3, 78).
>
> « *Je m'éparpillais trop. Maintenant j'arrive à passer plus à l'essentiel* » (E8, 84).

1.5 Moins de doutes

Concernant le choix des situations susceptibles d'être les plus propices aux apprentissages, les maîtres ressentent maintenant une certaine assurance et davantage de certitudes sur la pertinence des activités qu'ils préparent :

> « *Par rapport à ce que je vais mettre en place comme situation, l'année dernière je me posais beaucoup de questions : quelle méthode je vais utiliser, comment je vais aborder ceci ou cela ? Alors que cette année, je m'en pose encore mais moins* » (E4, 88).

1.6 Un temps de préparation qui augmente

La diminution du temps de préparation ne concerne pas tous les enseignants. Le passage d'une pratique de classe "ordinaire" à la mise en œuvre d'une pédagogie plus créative entraîne un besoin accru de réflexion afin de rechercher des supports intéressants. Cette

démarche de projet, pluridisciplinaire et complexe puisque des liens sont à créer entre différents domaines, demande temps et énergie aux maîtres :

> « *Non au contraire ça augmente parce qu'on se rend compte de tout ce qu'il y a à l'extérieur, la préparation de projet, tout ça ça demande du temps aussi, il faut aller à la médiathèque chercher des livres, il faut passer des commandes, on ne le compte pas dans les heures de préparation et on se rend compte qu'on y passe aussi énormément de temps* » (E3, 96).

Pour Hélène, ce temps de préparation s'est également accru en raison de l'exigence institutionnelle. Sans en éprouver le besoin ou la nécessité, elle s'est résignée à s'imposer ce travail qu'elle estime inutile pour sa pratique :

> « *Oui plus qu'avant. C'est la conseillère pédagogique qui m'a dit : il faut au moins faire ça ça ça ça. (…) Oui voilà. J'en fais quand même plus qu'avant* » (E6, 116, 118).

2. Le développement professionnel dans ses aspects pédagogiques

2.1 Une pratique qui s'étoffe

Certains maîtres ont le sentiment d'avoir diversifié et enrichi leur pratique pédagogique. Ils soulignent cette évolution à travers les projets pédagogiques qu'ils ont su mener avec leur classe :

> « *Oui, c'est beaucoup la pédagogie du projet. Jusqu'à deux trois semaines des vacances de Noël, je n'avais mis en place aucun projet parce que j'avais déjà du mal à me situer moi-même par rapport au groupe, et j'avais du mal à trouver un projet de classe qui pouvait s'articuler sur les deux cycles. (…) Et depuis, les projets s'enchaînent, je suis beaucoup plus à l'aise dans le projet sur les deux cycles* » (E5, 88).
>
> « *Et puis la mise en place de projets. Au début, je n'en faisais pas, je restais sur des choses très scolaires et maintenant, j'arrive à faire des projets qui sont intéressants* » (E8, 84).

Depuis la loi d'orientation de 1989, un accent particulier est mis sur la nécessité pour les maîtres de proposer régulièrement des projets de classe pluridisciplinaires. Cette pédagogie du projet est supposée faciliter les apprentissages grâce au surcroît de motivation et d'intérêt qu'elle entraîne auprès des élèves. En début d'année, trop occupés à gérer le quotidien, les praticiens appliquent plutôt une pédagogie "traditionnelle" dont les principaux outils sont leur voix, les livres et les cahiers des enfants. Sensibilisés à des démarches qualifiées de plus innovantes durant la formation initiale, les professeurs aspirent à mettre en œuvre ce qu'ils y ont étudié :

> « *Comme je sors de l'IUFM, on a la théorie, donc on a envie d'essayer la théorie* » (E6, 134).

La réussite de ces actions est importante à leurs yeux car elle démontre leurs capacités à mettre en oeuvre des stratégies plus élaborées qu'elles ne l'étaient auparavant. La pratique de la pédagogie du projet, lorsqu'elle s'avère réussie, est perçue comme un critère d'expertise professionnelle par les enseignants et par les autorités hiérarchiques. Mener efficacement un projet signifie, pour les jeunes maîtres, une consolidation de leur identité professionnelle car cela réduit l'écart entre le soi professionnel "idéal" auquel tous aspirent et le soi "réel", lié à la façon dont les maîtres se voient quotidiennement dans l'exercice de leur métier.

Dans certains cas, les formations universitaire et professionnelle n'ont pas permis aux praticiens de s'approprier l'ensemble des champs disciplinaires qui sont à enseigner à l'école primaire. La polyvalence est parfois mise à rude épreuve. Insatisfaits de cette situation, les maîtres travaillent alors plus spécifiquement le(s) domaine(s) lacunaire(s) afin de combler leurs manques. Progressivement, ils structurent et enrichissent leur enseignement :

> « *Au début, je voulais bien faire La voix et l'écoute*[18]*, mais alors je savais pas du tout comment faire, j'étais complètement bloquée, du coup j'en faisais pas ou très mal, donc là, j'avais un manque. (…) Maintenant La voix et l'écoute, ça a complètement changé ! Maintenant, je fais des vraies séances. Pareil pour le graphisme* » (E6, 110).

[18] Une discipline enseignée à l'école maternelle

« *On m'a dit : tu as la salle d'EPS de 8 heures et demie à 9 heures 10, j'avais horreur de la salle de jeu, je savais pas quoi faire. (…) Maintenant, j'aime bien l'EPS* » (E6, 142).

2.2 Le sentiment d'être plus efficace

Les maîtres constatent une plus grande efficacité de leur enseignement et une meilleure cohérence dans le déroulement des situations :

« *Les premières séances étaient celles qui étaient les moins efficaces* » (E1, 138).

« *Au début, j'expliquais pendant vingt-cinq minutes et puis après, ils avaient un quart d'heure pour faire l'exercice, donc ça allait pas. (…) Maintenant j'explique pendant dix minutes et ils ont quarante minutes pour faire l'exercice. (…) Ils avaient même pas le temps de faire leur truc que c'était déjà fini* » (E6, 120, 122, 124).

Après plusieurs mois de pratique, la plupart des professeurs ont le sentiment de mieux enseigner qu'à leurs débuts. Cela passe notamment par l'installation progressive de schémas d'action que nous avons déjà évoqués pour le travail didactique:

« *Moins l'impression de réciter une leçon préparée la veille. (…) Je pense qu'il y a quand même des mécanismes qui sont installés chez moi, voilà par exemple l'approche d'un nombre, ce matin on a fait le sept, on manipule on joue, ça vient plus naturellement quand même* » (E2, 85, 87).

2.3 Des contenus aux élèves

Parmi les causes susceptibles d'expliquer cette évolution de la pratique, nous remarquons que les maîtres ont fait évoluer les repères qu'ils utilisent pour piloter leur enseignement. Au début, toute l'action pédagogique des praticiens est guidée par leurs programmations. Ces dernières constituent un outil de travail où l'enseignant planifie, pour les cinq périodes scolaires et dans chaque matière, les thèmes qu'il va aborder avec les élèves. Soucieux de respecter scrupuleusement cette ligne de conduite, les maîtres enchaînent les leçons sans prêter une attention suffisante aux effets véritables de leur pratique sur les apprentissages des enfants. Bien souvent, la succession des nouvelles séquences se fait

trop rapidement, de telle sorte que seuls les élèves performants peuvent s'approprier les notions étudiées. Incapables de suivre le rythme imposé, un certain nombre d'apprenants se retrouvent alors en difficulté. Progressivement, le jeune maître déplace son regard pour se centrer davantage sur les élèves et sur les apprentissages que ceux-ci réalisent effectivement. Il prend alors ses distances avec la « dérive programmatique » (Meirieu, 1995, 106) pour prendre en compte le niveau d'habileté réel des enfants et, à partir de là, réguler son enseignement en conséquence. Ce déplacement qu'effectue le novice constitue un pas professionnel important car les situations qu'il met en œuvre et le niveau de difficultés qu'elles présentent permettent alors plus facilement aux élèves de dépasser les obstacles et ainsi de faire des progrès :

> « *Au niveau des contenus, l'année dernière je me mettais énormément de pression sur le programme, tenir le programme, faire tout ce qu'il y a à faire, et puis finalement avec les quelques mois de pratique derrière moi, je me rends compte qu'il faut relativiser les choses, ça sert à rien de pousser, de pousser, ça avancera pas plus vite, il vaut mieux faire les choses correctement, prendre le temps, avoir des notions vraiment acquises de manière construite avec les élèves, même si tout le programme ne sera pas fait* » (E4, 74).

Les maîtres sont plus attentifs à l'action des élèves dans le déroulement des séquences pédagogiques. Les premiers mois, la plupart des enseignants ont tendance à parler abondamment, formulant les consignes, expliquant les problèmes, ne laissant aux apprenants qu'un second rôle. Cette attitude "centrale" de l'enseignant ne permet pas aux enfants d'opérer le travail intellectuel nécessaire à l'appropriation de l'objet étudié. Les élèves, au mieux, écoutent paisiblement ou alors ils discutent, jouent, ne prêtant qu'une oreille distraite aux explications de l'adulte. Cette démarche pédagogique essentiellement transmissive laisse progressivement place à des stratégies favorisant l'activité des élèves :

> « *Je me mets plus en retrait, je les laisse plus parler. Moins parler moi, plus laisser parler les enfants, c'était vraiment le changement qui m'a le plus, qui vraiment était le plus nécessaire* » (E1, 120).

2.4 La reconnaissance de la complexité

Certains propos laissent apparaître une évolution des représentations quant à la nature de

l'acte pédagogique. La formation de l'enseignant professionnel donne une large part à la rationalisation des situations d'enseignement. Chaque leçon doit comporter des objectifs et des compétences à atteindre. Il est demandé aux praticiens de mettre en oeuvre l'ensemble des différentes phases, de minuter leur durée, etc… Cette perspective technique de l'enseignement, où il suffirait d'appliquer une démarche pré-définie comportant certains invariants pour que tous les élèves apprennent, ne permet pas toujours aux jeunes maîtres de comprendre la complexité de la situation éducative où s'entremêlent plusieurs influences, dont certaines dépourvues d'objectivité. Pensant qu'il suffit de bien appliquer les préceptes de la pédagogie "officielle", les novices s'étonnent de constater que certains élèves ne sont pas intéressés par leur enseignement, que d'autres ne parviennent pas à comprendre l'objet étudié. Ils prennent alors conscience de ne pas avoir une emprise totale sur ce qui se joue dans la classe et que d'autres facteurs influent sur l'efficacité de leur action. Ils constatent que l'élève est bien l'acteur principal de ses apprentissages, et qu'en l'absence de motivation, d'intérêt ou de sens donné à son travail, ses progrès sont limités. Ce constat, qui peut s'avérer difficile à accepter pour le pédagogue car il brise son illusion démiurgique, élargit le prisme au travers duquel le novice appréhende les tâches d'enseignement. Après la mise en œuvre initiale d'une pédagogie des causes où le maître croit pouvoir agir sur l'élève et déclencher les apprentissages de manière mécanique, l'enseignant vise progressivement une pédagogie des conditions davantage susceptible d'accroître son efficacité auprès des élèves les plus récalcitrants à l'offre scolaire :

> « *Eh bien en fait avant d'avoir ma propre classe, je voyais le métier de façon très technique et je pensais qu'en ayant une bonne fiche de prép ça pouvait que bien se passer sur le terrain et finalement je me rends compte que pas du tout, que ça dépend beaucoup des élèves, de leur propre motivation (…). Vraiment il y a un gros côté psychologue dans le métier d'enseignant et qu'on n'est pas du tout préparé à cela, moi je m'attendais pas du tout à ce que ça soit comme ça et il faut vraiment beaucoup d'intuition, de dialogue et d'observation des élèves pour les comprendre et pour essayer de trouver une solution* » (E3, 70, 84).

2.5 L'émergence d'un habitus réflexif

A propos de l'enseignement, Freud parlait de « métier impossible », notion que P.

Perrenoud définit ainsi : « C'est un métier dans lequel, aussi excellente soit-elle, la formation n'est pas garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels. (…) Pourquoi ces métiers sont-ils impossibles ? Parce qu'ils se heurtent aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet » (2001, 200).

Tout travail interactif produit des effets en situation qu'il convient de repérer, d'analyser et de comprendre. Au-delà de l'acquisition de savoir-faire normés nécessaires à l'exercice des métiers de l'humain, cette hypothèse conduit à développer des compétences polyvalentes, ouvertes, qui permettent de coordonner, de mutualiser l'acte et son analyse, l'action et la pensée.

La leçon ne se déroule pas toujours comme le débutant l'a conçue. Les réactions des élèves, leur investissement, ne sont pas conformes aux attentes des adultes. Confrontés à ces "surprises" qui les laissaient perplexes et impuissants, les enseignants soulignent l'importance d'une réflexion personnelle naissante sur les actes professionnels engagés et leurs conséquences :

> « *A ma rétrospection, je m'analyse, mes analyses personnelles de ma façon de tenir une classe, aussi au comportement des enfants, s'ils étaient plus dissipés pourquoi ils m'ont pas écouté* » (E1, 122).

L'enseignant est confronté chaque jour à des problèmes, il doit opérer des choix, il vit des réussites et des échecs. Cependant, face à la complexité des situations, différentes postures apparaissent. Ces dernières peuvent être liées au niveau de maîtrise professionnelle atteint par les praticiens. G. Mialaret (dans J.M. Barbier, 1996, 161-187) définit différents stades de la pratique professionnelle. Le premier niveau qu'il appelle « impulsif » est celui où l'acte constitue une réponse immédiate aux stimulations du milieu. Parfois, le jeune enseignant est submergé par les événements dont il n'a plus la maîtrise. Alors il agit ou plutôt il réagit afin de tenter de faire face. Souvent, son action est inefficace car non adaptée à la situation. L'activité de réflexion dans l'action n'existe pas, l'expérience personnelle du maître ne s'enrichit pas, il n'y a pas de processus formatif.

A un second niveau, la pratique est un acte plus ou moins adapté à la situation vécue par l'enseignant. L'auteur donne l'exemple d'un praticien qui répète son cours chaque année sans y introduire un quelconque changement, « le maître qui corrige les fautes d'orthographe de ses élèves mais ne pense pas aux façons d'éviter que ces fautes se produisent » (*Ibid*, 179). Ainsi, après quelques années, cette pratique est si fortement

ancrée dans l'individu qu'il la considère comme tout à fait pertinente et non questionnable, l'expérience fait loi.

Au troisième niveau, la pratique s'accompagne d'une intense activité réflexive afin de trouver une solution efficace aux problèmes rencontrés. Le maître accueille le problème, l'analyse et met en œuvre la réponse qui lui semble la plus adaptée en fonction des éléments qu'il a recueillis. A ce stade, enseigner ne consiste pas à utiliser de manière automatique un panel de techniques pré-construites. L'enseignant articule constamment la pratique à la réflexion selon différentes étapes :

a) Recevoir le problème et le comprendre

Agir, c'est d'abord accepter la différence et ne pas l'ignorer. Surpris par la situation, le maître essaye d'identifier la nature du problème et ses causes éventuelles. A cette fin, il analyse les différents éléments qui interviennent dans la situation et tente de circonscrire ceux qui provoquent les écueils se dressant devant lui.

b) Rechercher des solutions

L'étape suivante consiste à trouver des actes pertinents susceptibles de pouvoir répondre de manière efficace au problème. Une réponse automatique ne suffit pas, le praticien doit innover, inventer une piste originale s'inscrivant dans le cadre théorique auquel il se réfère. Cette cohérence entre les données de la situation, les appuis théoriques et les nouveaux modes d'action mis en œuvre est essentielle à la réussite de la démarche. Cette recherche et la découverte de pistes d'action inédites apportent des connaissances, des savoir-faire nouveaux à l'enseignant. Son expérience s'étoffe par l'acquisition de conduites qui ne sont pas seulement la consolidation des schèmes existants mais le fruit d'une activité intellectuelle intense et créative. Loin de s'enfermer dans une pratique routinière, l'enseignant s'adapte à l'imprévu, au changement, à la complexité des situations éducatives. C'est en analysant leurs actions, en résolvant les écueils de manière réfléchie que les maîtres développent des savoirs d'action et, par là, leurs compétences professionnelles.

3. D'autres aspects du développement professionnel

3.1 S'installer dans son rôle

Le développement professionnel passe par l'installation progressive de l'individu dans son nouveau rôle. Si les premiers mois ont confronté le débutant à des situations nouvelles et inconnues, celui-ci prend petit à petit la mesure de ce qui est attendu de lui, ainsi que des objectifs et des attitudes qu'il se fixe pour lui-même. L'identité de soi comme enseignant s'est consolidée durant cette première année scolaire, la plupart des maîtres questionnés se sentent bien dans leur "peau d'enseignant" :

> « *J'ai vraiment trouvé maintenant mes marques, mes repères, c'est pas venu le premier mois, c'est pas venu le premier jour, mais maintenant à ce moment de l'année, je me sens bien* » (E1, 68).

Cette appropriation progressive d'une identité professionnelle se traduit par une plus grande aisance relationnelle avec les élèves et une confiance accrue en soi :

> « *Je pense que j'ai un peu plus confiance en moi qu'au départ. C'est plus de confiance en moi qui m'a permis d'être un peu plus naturel* » (E7, 64).

Elle se manifeste également par des gestes professionnels enrichis d'une touche personnelle qui n'existait pas auparavant. Là où se déployait une retenue du praticien qui ne voulait pas se "découvrir" devant les élèves, apparaissent maintenant des attitudes plus personnelles :

> « *Je suis plus à l'aise aussi, j'essaye de faire des boutades, je travaille la manière de faire passer les choses. C'est ça aussi qui a beaucoup plus changé parce que je suis plus à l'aise. Au début de l'année, je faisais mes leçons un peu moins humainement, là j'essaie de plus personnaliser les choses* » (E7, 62).

3.2 Une attitude plus ouverte envers les parents

Certains propos soulignent une évolution dans la manière d'appréhender les relations avec les parents d'élèves. Au moment de prendre leurs fonctions, les praticiens n'ont pas une idée claire de la façon dont ils vont tisser des liens avec ces partenaires. Certains ne se sont même pas posé la question. Jusqu'à présent, la formation initiale laissait les novices plutôt démunis sur ce sujet en raison d'une information insuffisante sur ces aspects relationnels du métier :

« *Au niveau des parents, je pense que je préparerai vraiment vraiment beaucoup plus la première réunion de début d'année parce que là je savais pas trop ce qu'ils attendaient de moi* » (E3, 76).

Depuis deux années scolaires maintenant, les équipes de circonscription sont appelées à intervenir auprès des étudiants de seconde année d'IUFM pour leur présenter, parmi d'autres thèmes, ce qui est attendu des enseignants vis-à-vis des partenaires de l'école que sont les parents, les intervenants, les élus.

Souvent bien plus jeunes que les parents, les maîtres éprouvent des difficultés à se positionner, à affirmer leur professionnalité. Ils n'ont pas conscience de l'importance que revêt cette relation pour les élèves, mais aussi pour leur propre travail. L'expérience de cette première année modifie cette perspective. Les professeurs souhaitent, pour leur prochaine rentrée, développer des relations plus nourries avec les parents car ils ont perçu l'intérêt pour eux et pour les élèves de ce dialogue :

« *D'avoir des contacts un peu plus rapprochés avec les parents, de les voir plus souvent lorsque c'est possible. A mon avis c'est bénéfique d'essayer d'expliquer aux parents comment ça se passe dans la classe, parce qu'il y a certains élèves qui parlent pas beaucoup à leurs parents, donc c'est très utile d'en discuter avec eux, pour moi ça été très utile* » (E4, 82).

Pour Jérôme, il s'agit aussi, à travers ces échanges, d'offrir aux parents une meilleure lisibilité de sa propre action professionnelle et des décisions qu'il est amené à prendre dans la gestion de sa classe. Le dialogue permet d'informer les parents sur la scolarité de leur enfant dont ils ne savent souvent que très peu de choses. De leur côté, les parents peuvent apporter leur propre éclairage sur une situation. Ces échanges réciproques favorisent une relation de confiance entre le maître et la famille.

3.3 Une clarification de la relation à l'autorité

Si, comme nous l'avons évoqué, la discipline et le comportement difficile de certains élèves constituent une préoccupation majeure des jeunes enseignants, peu d'entre eux se sont interrogés sur leur propre rapport à l'autorité, et sur la manière dont ils comptaient en

faire usage dans la conduite de la classe. Les difficultés qu'ils peuvent rencontrer les amènent à devoir se déterminer, à faire un choix dans la nature des relations qu'ils souhaitent établir avec les élèves. Ainsi, s'apercevant de l'agitation constante régnant dans sa classe, Hélène prend conscience de la nécessité de créer une relation d'autorité avec les enfants :

> « *Il y a des petits changements comme la façon d'être autoritaire, enfin l'autorité qu'on a vis-à-vis des enfants parce qu'on se rend compte qu'il y a des choses qui fonctionnent pas. (…) Du coup il faut aussi nous changer, il faut aussi se remettre en question pour savoir ce qu'on veut réellement et comment on veut que ça change pour que eux ensuite le comprennent* » (E6, 104, 108).

3.4 Accepter la négativité

Conscient de sa mission d'instruction, le jeune maître s'engage pleinement afin de favoriser les progrès et la réussite scolaire de tous ses élèves. Nous avons pu voir à quel point leur investissement dans la fonction était important. Les témoignages ont également mis en lumière les satisfactions éprouvées par les adultes en observant les apprentissages des enfants. La pratique quotidienne les confronte aussi à une autre réalité. Certains apprenants résistent et ne s'inscrivent pas dans cette dynamique positive si ardemment désirée par le praticien. Et malgré les efforts que ce dernier déploie en proposant une relation d'aide individuelle avec des exercices adaptés, un dialogue didactique plus soutenu, rien n'y fait. L'élève ne progresse pas ou très peu par rapport à la norme. Pour avoir prise sur l'éduqué, l'acte éducatif a besoin de rencontrer un acquiescement, une acceptation de l'offre.

Cette situation d'échec révèle aux maîtres une forme d'impuissance, une négation de leur influence éducative, de leur pouvoir. Or, comme le souligne Freud, « tout homme est habité par la rage de conclure ». Il est alors difficile pour les jeunes maîtres d'accepter cette négativité car elle remet en cause leur utilité, elle ébrèche leur identité professionnelle. Refusant cela, certains professeurs engagent des pratiques qui ressemblent à de l'acharnement pédagogique où aucune rémission n'est permise à l'enfant :

> « *Quand un élève ne comprend pas, j'avais tendance presque à m'acharner, à dire : c'est pas possible, tu ne peux pas ne pas comprendre, donc on remettait une*

couche, deux couches, puis une demi-heure après, il ne comprenait toujours pas et puis je m'énervais, ça partait » (E5, 90).

Progressivement, ces comportements tendent à disparaître sans que l'on puisse y déceler un quelconque signe de désinvestissement de l'adulte. Le maître accepte de ne pas disposer d'une influence tout puissante :

« *Donc maintenant c'est : il a pas compris, on explique deux fois, trois fois autrement, il a toujours pas compris, ben tant pis. On reviendra plus tard, c'est que c'est pas le moment. (…) Ma foi il a le droit de ne pas comprendre, mais ça c'était difficile. Il faut faire tout un travail sur soi* » (E5, 90).

3.5 Une plus grande préservation de soi

L'entrée dans le métier d'enseignant s'accompagne de l'envie de bien faire et d'être utile aux élèves. Tous les débutants ressentent en eux une énergie puissante et positive, de celles qui naissent à l'approche de toute nouvelle et belle aventure. Mais le parcours s'avère long, sinueux et éreintant. Le corps et l'esprit s'usent à affronter les obstacles qui apparaissent régulièrement :

« *Au début, on a l'impression qu'on a quatre fois plus d'énergie, ensuite on s'économise un peu* » (E6, 108).

Conscients de cette fatigue qui les gagne, et avec le souci de ne pas abandonner en cours de route, les maîtres développent des stratégies visant à se préserver. Pour reprendre une image sportive, le sprinter se mue en coureur de fond, soucieux de ménager son corps pour parvenir au terme de son parcours.

Parmi les décisions ou les initiatives prises dans ce sens par les jeunes professeurs, figurent notamment la volonté de réduire le temps de préparation et une exigence plus importante quant au respect, par les élèves, des règles de vie collective :

« *Mais à un moment il faut savoir lever le pied, il faut protéger aussi bien sa vie familiale que sa vie professionnelle* » (E5, 80).

« *Donc j'ai appris à préserver l'enfant et à me préserver moi* » (E7, 90).

« *Au début, j'étais très tolérante vis-à-vis du bruit, et un jour je discutais avec mon ATSEM*[19] *et elle me disait qu'il y avait beaucoup de bruit dans ma classe, donc là je me suis rendu compte. Oui il y avait beaucoup de bruit, et qu'on pouvait avoir le silence. (…) Même au niveau de l'autonomie dans la classe, avant je me laissais facilement déborder par les enfants qui venaient tout de suite parce qu'on a envie de leur répondre à tous* » (E6, 90).

3.6 Un nouvel équilibre entre les domaines professionnel et personnel

Nous avons pu constater que les premiers mois d'enseignement donnaient lieu à une emprise du champ professionnel sur la vie privée du jeune enseignant. Tous les gestes et faits de la vie quotidienne sont rattachés ou utilisés à des fins professionnelles :

« *Tous les jours je prends mon petit café le matin avec un livre pédagogique, tous les jours* » (E1, 158).

Il est facile de comprendre que cette situation ne peut durer indéfiniment. Après cette première période qui peut varier de quelques semaines à plusieurs mois, le maître aspire à trouver un équilibre entre les deux domaines. A l'issue de la première année, certains débutants expriment le soulagement d'être parvenus à ménager une répartition des rôles, qui leur permet d'assurer de manière satisfaisante leurs obligations professionnelles, tout en menant une vie personnelle "normale" :

« *J'ai une vie de famille, par rapport au travail que ça me demandait après les cours, (…) j'avais l'impression que je m'en sortirais jamais (…). Ça va mieux maintenant, maintenant ça va mieux* » (E1, 102, 106).

« *Ces derniers temps, il y a quand même des soirs où je ne fais rien, c'est appréciable aussi. Ça n'arrivait pas du tout au début, c'était même les week-ends, mes amis n'osaient même plus venir à la maison : elle est pas bien elle, je ne savais pas que ça travaillait comme ça un instit, t'es en maternelle, ça va pas non* ! » (E2, 92)

« *A la maison on me faisait bien comprendre : on lève un peu le pied maintenant, nous on existe aussi , donc ils m'ont forcée aussi à m'organiser autrement, parce que sinon…* » (E5, 80).

---

[19] Aide-maternelle

4. Synthèse

Durant cette année initiale de leur insertion professionnelle, les jeunes maîtres ont évolué sur de multiples aspects de leur pratique professionnelle. L'activité didactique s'effectue plus facilement et s'inscrit le plus souvent à moyen terme. Les professeurs ont le sentiment d'être plus efficaces dans leur enseignement qui s'est considérablement enrichi. Confrontés à certaines difficultés, ils ont pris conscience de la complexité de l'acte pédagogique et des éléments favorisant ou empêchant les progrès des élèves.

Plus ouverts dans leurs relations avec les parents, acceptant de se dévoiler davantage avec les enfants, ils sont parvenus à trouver un équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle.

Essayons maintenant d'identifier les sources et les ressources mobilisées, susceptibles d'expliquer ces évolutions.

II L'autoconstruction professionnelle des enseignants débutants

Dès le premier jour de la rentrée, le jeune maître est seul dans sa classe, avec une lourde responsabilité, celle de faire acquérir à tous "ses" élèves les compétences inscrites dans les programmes. Pris entre mille feux, sollicité de toutes parts, le novice doit trouver et mobiliser les ressources qui lui permettent de dépasser les difficultés qu'il rencontre. Il essaye de répondre ponctuellement et toujours dans l'urgence aux multiples sollicitations du terrain.

Les entretiens menés indiquent un changement de posture du novice, quelques mois après son entrée dans le métier. Le maître délaisse progressivement ses pratiques d'autodéfense pour mettre en œuvre des gestes professionnels plus stratégiques, fruits d'un travail personnel réfléchi et critique. La pratique naissante des jeunes professionnels apparaît productrice de savoirs. Ils développent des attitudes, des compétences plus riches et variées qui les engagent sur le chemin de la professionnalisation. Ils se forment dans la confrontation avec le réel de la classe.

Le praticien novice a essentiellement accès à quatre types d'informations professionnelles : les informations écrites, notamment par la lecture d'ouvrages spécialisés et la recherche d'outils pédagogiques sur internet, les informations orales qui prennent souvent la forme de conseils émanant des collègues, les actions menées dans le

cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier et les informations issues de sa pratique professionnelle.

1. L'expérience, une ressource pour le développement professionnel

Les jeunes maîtres évoquent souvent l'expérience pour expliquer leur développement professionnel durant leur première année d'enseignement. La vie de classe conduit les maîtres à vivre des expériences à partir desquelles les informations peuvent s'engranger et se structurer. Ces savoirs issus de la pratique leur semblent essentiels :

> « *Ce qui est aidant, c'est l'expérience qu'on a derrière soi* » (E4, 141).
> « *L'expérience, l'expérience ça aide beaucoup* » (E1, 144).

Les enseignants novices accordent une place essentielle aux savoirs issus de l'expérience du terrain et aux connaissances pratiques qui émergent à travers leur vécu professionnel. Ces savoirs ne s'identifient pas aux apprentissages académiques qu'ils ont pu rencontrer durant leur formation initiale, mais constituent des savoirs contextualisés, « forgés au contact des choses elles-mêmes, c'est-à-dire des situations concrètes du métier d'enseignant » (Altet, 1998, 34) dans la perspective de l'écoformation.
Seuls, placés en totale responsabilité de leurs actes d'enseignement et faisant face à une complexité qui les déstabilise, les débutants engagent une formation personnelle ancrée dans les réalités du terrain. La démarche mise en œuvre se rapproche de l'expérimentation, les professeurs tâtonnent et procèdent par essais et erreurs :

> « *Au début c'était encore, on se tâtait, on essayait des choses* » (E1, 108).
> « *On change des choses, on essaie de faire différemment* » (E8, 138).
> « *Au début on expérimente puis on tire très vite des conclusions sur ce qui a fonctionné ou qui n'a pas fonctionné dans la classe* » (E4, 90).
> « *J'avais envie de faire ma sauce. Et puis me planter, tant pis* ! » (E6, 136)

J. Houssaye affirme que « dans sa recherche d'une méthode, l'enseignant peut se fier à sa propre expérience, tenter d'apprendre par essais et erreurs, c'est alors une entreprise de longue durée et tant pis pour les élèves, ou tout du moins les premiers » (1989, 51).
Selon P. Pelpel, il faut lutter contre cette idée « qu'il suffit de vivre pour apprendre, de faire l'expérience pour se former » (1995, 9). Pas plus que les scientifiques ou les

technologues, les maîtres ne possèdent un accès direct à la vérité, à l'efficacité ou à la justesse de leurs actions. Le danger de cette conception réside dans la croyance que l'exercice d'une activité professionnelle suffit à assurer la compétence de l'enseignant.

Manuella explique ses progrès grâce « *à la réflexion et à la pratique (…). Au fur et à mesure de l'année, on se corrige, on s'améliore* » (E1, 108, 144).
Pour Jérôme, « *c'est essentiellement par rapport à ce que j'ai pu déduire de mes pratiques passées* » (E4, 76).
Lorsque ce dernier évoque l'expérience comme explication de l'enrichissement de ses gestes professionnels, il précise :

> « *L'expérience, c'est toutes les choses, les actions qu'on a menées, et surtout la relecture qu'on a pu avoir de ces actions, ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné. A mon avis, c'est ça l'expérience* » (E4, 143).

1.1 Une réflexion *a posteriori*

Les propos recueillis montrent que certains maîtres ne s'arrêtent pas à l'immédiateté des actes pédagogiques. Plus tard, lorsque la classe est finie, ils reviennent en pensée sur les activités mises en œuvre avec les élèves, surtout lorsque celles-ci n'ont pas fonctionné comme ils l'escomptaient. Ils tentent alors d'identifier les raisons susceptibles d'expliquer l'écart constaté entre ce qu'ils avaient planifié et le déroulement réel des séquences :

> « *Je m'analyse, mes analyses personnelles de ma façon de tenir une classe, aussi au comportement des enfants, s'ils étaient plus dissipés pourquoi ils m'ont pas écouté, c'est peut-être parce que j'ai trop parlé et qu'ils n' étaient plus attentifs* » (E1, 122).

La réflexion porte sur les trois volets du triangle pédagogique, l'adulte et sa manière d'enseigner, le comportement des apprenants et sur la qualité des outils didactiques :

> « *Je reviens par exemple sur une séance qui n'a pas marché, enfin pas aussi bien que je l'aurais souhaité (…), j'essaye de savoir pourquoi, alors souvent j'ai trop parlé ou à ce moment-là les élèves n'étaient pas assez attentifs, mais pourquoi n'étaient-ils pas attentifs, peut-être que le document que je leur ai présenté n'était pas assez clair, pourquoi n'était-il pas assez clair* ? » (E1, 124)

Les occurrences du terme « pourquoi » soulignent cette nécessité qu'éprouve le praticien d'identifier et de pouvoir (s')expliquer les motifs des "dysfonctionnements" constatés.
Si la démarche réflexive semble davantage mise en oeuvre quand le professeur rencontre des difficultés, une maîtresse souligne également ses réussites pédagogiques :

> « *Même quand ça se passe bien je me le note, ok, super, impeccable tel quel c'est bien, je me le note aussi quand c'est bien* » (E1, 132).

La pratique réflexive ne se fait pas de manière désordonnée, elle est organisée et aboutit parfois à une trace écrite servant de mémoire:

> « *Des petites choses comme ça que je me suis notées, j'essaye de me rappeler quand je mène une séance. (…) Là le soir souvent à quatre heures, je me note ou bien tout de suite après une séance quand j'en ai l'occasion, ou bien là après quatre heures j'ai pris mon petit cahier-journal et je me suis noté : tiens là, tu n'utiliseras plus de peinture parce que ça donne n'importe quoi* » (E1, 122, 128).
> « *J'ai toujours une partie dans mon cahier-journal où je reprends et je note ce qui n'a pas été fait, l'élève qui a complètement raté et pourquoi, sinon après j'oublie et je ne peux plus revenir dessus* » (E8, 142).

Lors des stages effectués durant la formation initiale, les étudiants sont tenus de rédiger quotidiennement un bilan écrit de leurs activités d'enseignement. Lors des visites d'évaluation, les formateurs sont particulièrement attentifs à la manière dont le futur professeur analyse son travail. Ainsi, la très grande majorité des étudiants réalisent cette démarche de réflexion pour satisfaire aux critères d'évaluation. Cependant, un certain nombre d'entre eux estiment cette réflexion inutile et non-aidante. Une fois entrés dans le métier, ils abandonnent cette pratique qui est pourtant fortement encouragée lors des visites de classe réalisées dans le cadre de l'accompagnement.
D'une manière plus générale, l'immense majorité des enseignants non-débutants ne mettent pas en œuvre, au moins de manière formelle, une analyse *a posteriori* des actes pédagogiques.

Manuella lie, en partie, l'exercice de sa pratique réflexive à la nature de son poste. Nommée à titre définitif, elle conservera l'année suivante le même niveau de classe. La

perspective de cette stabilité professionnelle l'encourage à mener ce travail réflexif car elle sait qu'il lui sera utile dans un avenir proche :

> « *J'aurai la même classe le même niveau l'année prochaine, donc forcément je sais que je ne le fais pas pour rien. Je comprends aussi mes collègues, sachant qu'ils ne sont pas en poste définitif que ça leur donne l'impression d'avoir du travail supplémentaire (…). Mais moi ce travail supplémentaire, je me dis ça comptera pour moi pour l'année prochaine. Ca m'aidera. (…) Je sais vraiment que ça va m'aider l'année prochaine concrètement. Concrètement ça va m'aider donc je le fais* » (E1, 132, 134).

Ces propos laissent penser que les conditions de nomination influent sur le développement professionnel des jeunes enseignants. Si ces derniers sont dans l'incapacité de se projeter au-delà de l'année en cours, ils peuvent opter pour une pratique au jour le jour sans vouloir entrer dans cette démarche analytique qui leur paraît alors trop coûteuse en temps, en énergie, et pour laquelle ils ne perçoivent pas de réinvestissement possible.

1.2 La réflexion dans l'action

En raison des aléas et des incertitudes de l'acte pédagogique, l'enseignant rencontre des difficultés dans l'instant, qui appellent des régulations immédiates. Cette pratique n'apparaît guère dans les premiers entretiens. Seules deux personnes l'évoquent :

> « *Parfois je change des choses dans l'instant et je me le note après* » (E1, 136).
>
> « *Réagir très vite, est-ce que ça vient juste d'un ou deux élèves, ou est-ce que ça vient de la situation elle-même qui convient pas ? Si c'est la situation elle-même qui convient pas, stop, on arrête ou bien si j'ai une autre idée sur le moment très rapide, on va le faire autrement* » (E4, 68).

L'expérience, qu'elle soit professionnelle ou non, n'est pas acquise spontanément, et toute situation vécue ne constitue pas une expérience. L'expérience est critique, elle appelle un retour réflexif sur la pratique. Selon S. Alava, les informations praxiques ne peuvent être utilisées par le novice dans un processus autoformatif « que s'il existe chez le sujet, cette mise à distance du réel » (1995, 80).

A propos des enseignants, G. Mialaret (1996, 68) écrit qu'ils peuvent avoir une « expérience sclérosante » lorsque « l'adaptation aux situations nouvelles est nulle », une « expérience enrichissante » quand une prise de conscience modifie et enrichit les gestes professionnels, et une « expérience de type scientifique » lorsque cette adaptation s'accompagne de « modalités objectives ». La pratique spontanée n'est donc pas, à elle seule, génératrice d'expérience au sens où nous l'entendons ici.

2. La coformation ou la formation par les pairs

Dans la plupart des écoles, les jeunes professeurs sont entourés de collègues qu'ils sollicitent et avec lesquels ils discutent, échangent des informations. Il nous faut ici distinguer trois situations professionnelles pouvant occasionner des échanges :

a/ La loi d'orientation de 1989 (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 1989, 4) a institué le travail en équipe éducative, réservant un certain volume horaire (24 heures annuelles) durant lequel les enseignants sont astreints à participer à des dispositifs de travail collectif, tels les conseils de maîtres et de cycles où les praticiens se rencontrent pour parler des projets réalisés ou à venir, des élèves en difficultés, et pour définir les grands axes de travail en vue de la réussite scolaire des élèves. L'apparition de cette dimension sociale institutionnalisée peut modifier la construction et le développement de l'expérience professionnelle. Seul dans sa classe, l'enseignant construisait individuellement ses compétences. Aujourd'hui, appelé à collaborer avec ses pairs, il peut apprendre des autres et réciproquement. Cette nouvelle organisation du travail a entraîné dans les écoles une figure nouvelle, celle des « collègues-formateurs » (Marcel, 2005, 120).

b/ Les échanges entre pairs qui s'inscrivent dans une démarche volontaire de la part du novice.

c/ Les dialogues informels qui trouvent leur origine dans la sociabilité des êtres. Ces échanges se déroulent le plus souvent dans les temps interstitiels comme la pause des récréations, la cour au moment de la surveillance : « *Madame B. avec qui on discute dans la cour* » (E2, 96).

Il est intéressant de noter que seul un enseignant a parlé des réunions institutionnalisées pour évoquer l'aide reçue d'un ou de plusieurs collègues :

> « *Je crois qu'on est obligé de discuter entre nous de toute manière, dans le sens où on a des activités communes, des projets communs, même des progressions de cycle, donc on est obligé de discuter entre nous* » (E4, 92).

J.-F. Marcel distingue « les équipes pédagogiques » qui sont la forme officielle et instituée, du « collectif d'enseignants » qui passe par un réel engagement de ses membres (Marcel, 2005, 121).

Il est possible que ces réunions rassemblant toute ou une partie de l'équipe pédagogique manquent d'"intimité" et n'offrent pas au maître débutant les conditions optimales pour qu'il puisse évoquer ses difficultés sans avoir l'impression de dévoiler ses faiblesses au su de tous. En revanche, la présence de tous les professeurs lui permet de "se faire une idée" sur la manière de travailler et d'être de ses pairs. Ces premières impressions vont déterminer la personne vers laquelle il va se diriger en priorité pour demander des conseils :

> « *Comme on se voit aux réunions, on commence à discuter, on voit un peu comment la personne travaille, des affinités se font* » (E8, 100).

Le terme « affinités » semble indiquer qu'une pratique collaborative n'est possible qu'à certaines conditions. Proximité relationnelle, perception par le novice de similitudes entre lui et son "tuteur" portant sur la pratique professionnelle ou sur le rapport aux élèves, constituent des éléments facilitant les relations inter-individuelles :

> « *C'est beaucoup en discutant notamment avec une collègue (…), je me reconnais dans son travail, j'aime bien sa manière de travailler, donc forcément j'aime bien m'identifier à ce qu'elle fait* » (E8, 86).
>
> « *Je travaille pas du tout comme elles donc j'ai pas pris. Après j'ai quand même demandé à une collègue, j'ai ciblé en fait selon leurs qualités* » (E6, 126).
>
> « *Non, c'est parce que j'avais l'impression qu'on ne travaillait pas pareil. En l'observant dans les premiers temps, on n'a pas la même façon de travailler, c'est pas comparable en fait, je pense. C'est peut-être pas le mot comparable, mais c'est pas pareil* » (E1, 150).

Plusieurs jeunes maîtres se sont tournés vers des collègues ayant déjà une certaine ancienneté. Les discours soulignent à quel point l'expérience des pairs est valorisée :

« *C'est quelqu'un qui a vingt-cinq ans d'ancienneté* » (E2, 96).

« *Puis on a aussi la chance d'avoir un zilien dans l'école qui remplace une collègue en congé de maternité, qui a trente ans d'ancienneté, donc c'est un peu notre point d'ancrage* » (E5, 110).

« *C'est beaucoup en discutant notamment avec une collègue qui a pas mal d'expérience (…). C'est beaucoup de discussions avec des gens qui ont plus d'expérience* » (E8, 86).

Ces propos montrent que les "anciens" sont en quelque sorte dépositaires de savoirs professionnels qu'ils transmettent progressivement aux jeunes maîtres, en établissant d'abord une relation de confiance et en s'interdisant toute forme d'ingérence :

« *Elle propose plusieurs solutions, mais elle est jamais venue dans ma classe me dire : ah tiens ! Cette affiche-là, je l'aurais jamais mise ou cette chose, je l'aurais jamais faite . Non pas du tout. Elle avait l'intelligence de me laisser maître de ma classe* » (E8, 122).

Selon M. Huberman (cité par Charlier, 1998, 25), l'interaction avec les collègues est privilégiée pour différentes raisons :

- d'accessibilité : les maîtres débutants se tournent vers leurs pairs parce qu'ils sont physiquement et socialement proches d'eux,
- de sécurité : le choix des collègues sollicités ne se fait pas au hasard. Les novices recherchent ceux dont les apports contribuent à leur processus de rééquilibration,
- de validité : « Pour parler valablement de la vie des tranchées, il faut y avoir vécu ».

La plupart des enseignants interrogés affirment avoir eu leur entrée dans le métier grandement facilitée par l'aide d'un ou de plusieurs collègues :

« *J'ai une collègue de petite section de l'école maternelle H. qui m'a donné un énorme coup de main. (…) Vraiment c'était une grande aide de sa part* » (E2, 94, 96).

« *Et aussi mes collègues de l'école où j'étais liste complémentaire, et au début beaucoup les collègues de l'école où j'étais aide-éducatrice. Ils m'ont été d'une grande aide* » (E5, 116).

Si ces échanges entre pairs ont essentiellement un caractère oral, cette coformation se manifeste aussi par des prêts de fiches de préparation et d'exercices utilisables avec les élèves. L'aide porte sur les aspects didactiques et pédagogiques du métier :

« *Au niveau conseil de gestion de classe, au niveau affichage, oui au niveau outil vraiment, elle m'aurait donné toutes ses prép quoi, (…) conseil de manuels aussi, elle m'a conseillé Brissiaud en math* » (E2, 96).

Confrontés à de multiples tâches de conception et de gestion de la classe, les jeunes maîtres recherchent des outils, des matériaux qu'ils peuvent réinvestir rapidement dans leur pratique quotidienne. Cette attitude conduit les novices à solliciter en priorité le ou les collègues qui enseignent dans le même cycle ou, lorsque la taille de l'école le permet, dans le même niveau de cours que celui dans lequel ils oeuvrent :

« *Je peux aller vers différents collègues, mais c'est vrai que, comme elle est aussi au cycle 2, il y a une relation privilégiée parce qu'elle est aussi au cycle 2* » (E8, 114).

« *Au niveau de la pédagogie je me dirigerais plutôt vers les collègues qui ont le même cycle* » (E3, 104).

« *J'échange beaucoup avec le collègue du cycle* » (E4, 96).

Les échanges trouvent souvent leur origine dans les problèmes que rencontrent les maîtres :

« *Il y a une séance qui se passe. Ensuite il y a la récré, on discute entre collègues : ah oui, j'ai fait ça. Je comprends pas, ça a pas bien marché, pourtant c'est pas difficile, puis là une collègue dit : moi, j'ai un autre truc, j'ai fait comme ça, essaye voir comme ça* » (E5, 108).

« *Et c'est beaucoup en discutant avec elle, en lui exposant mes difficultés, en lui disant : voilà, moi je fais ça comme ça, mais j'y arrive pas. Comment je pourrais faire autrement pour que ce soit plus facile ou que j'y arrive mieux* ? » (E8, 86)

Les praticiens recherchent également des informations concernant des élèves qui leur posent problème. Ils s'attachent à connaître le comportement passé de ces apprenants et la manière dont les collègues ont essayé de délier cette difficulté :

> « *Par rapport au comportement des élèves, j'aime bien en discuter avec le maître de CLIS*[20]*, on a la chance d'avoir une CLIS dans l'école, et souvent je discute avec lui de ce qu'il est possible de mettre en place avec certains élèves, pour avoir des idées* » (E4, 94).
>
> « *Déjà elle avait ces enfants-là l'année dernière, donc déjà quelque part, la connaissance de l'enfant* » (E2, 96).

Au-delà de ces fonctions pédagogique et didactique exercées par quelques pairs, certains discours évoquent une aide d'ordre psychologique, un soutien moral que peut apporter un collègue lors des premiers pas professionnels. Dans cette perspective, la communication n'est plus centrée sur les méthodes et les techniques d'enseignement, mais le dialogue devient un espace d'écoute, un temps d'expression où le jeune praticien peut dire les difficultés qu'il rencontre et se dire afin de se libérer d'un vécu professionnel qui, à certains moments, peut venir menacer son équilibre personnel :

> « *Ça cadre et ça rassure en même temps. (…) Ils m'ont déjà rassurée* » (E5, 110, 116).
>
> « *On a souvent l'impression d'être seule dans la classe, et on se dit : mince ! Si c'était quelqu'un d'autre, comment il aurait fait à ma place à ce moment-là ? Et c'est vrai que pouvoir en discuter, c'est important* » (E8, 102).

Pour certaines personnes, débuter dans l'enseignement conduit à rencontrer la solitude, à travailler seul, à affronter des difficultés dans une situation d'isolement qui peut paraître pesante :

> « *C'est le point peut-être un peu sombre, obscur de cette année. C'est peut-être le point le plus obscur, on n'a pas assez collaboré, parlé, discuté, c'est le point obscur que j'ai de mon année, c'est celui-là* » (E1, 152).

Cet isolement relationnel dans lequel est plongé le débutant renvoie de gré ou de force la personne à elle-même. Comme un naufragé sur une île déserte, le maître dans sa classe,

---

[20] Classe d'Intégration Scolaire

seul avec lui-même, devra s'appuyer sur ses propres ressources pour se développer. Ainsi, à une perception initiale dangereuse voire destructrice de la solitude, succède une posture formative. G. Pineau définit cette situation « comme le début du régime d'autoformation, c'est à dire la prise en charge par soi-même de soi-même » (1995, 26).

Dans une réflexion précédente (Hoff, 2003), un jeune enseignant expliquait comment cette pratique de coformation, généreuse et altruiste, pouvait entraîner des effets négatifs auprès du novice. Dans certains cas, l'influence de « l'expert » est si forte, si puissante qu'elle conduit à une emprise sur le nouveau-venu. Ce dernier est alors sous influence et la coformation devient conformation à un modèle. Dans cette relation qui l'oppresse, le jeune enseignant ne peut évoluer, il est prisonnier de son maître et ne peut choisir sa propre route, à son rythme, en fonction des besoins et des objectifs qui sont les siens.
Progressivement, prenant conscience de ses compétences propres, le praticien débutant développe une confiance en lui qui l'amène à se détacher de l'emprise, à se libérer de cette étreinte étouffante. La relation s'équilibre vers une parité des positions qui permet alors un enrichissement mutuel des pratiques.

D'autres situations montrent un refus de certains apports en raison d'un écart trop important entre ce qui est conseillé par les collègues expérimentés et ce qui est acceptable ou possible pour le novice :

> « *Par exemple, cette enseignante en question me disait comme j'ai des problèmes de gestion de certains gamins, elle me disait : mais il faut les casser, tu t'acharnes sur un gamin et tu le casses, j'ai pas pu, donc j'ai refusé en bloc* » (E2, 104).
> « *Je travaille pas du tout comme elles donc j'ai pas pris* » (E6, 126).

Les discours montrent que l'aide apportée par les pairs fait l'objet d'une transformation, d'une réappropriation personnelle. Les jeunes enseignants ne reproduisent pas à l'identique mais adaptent l'offre selon leur propre manière de faire. Il s'agit bien d'une « imitation active, c'est-à-dire à l'initiative de l'enseignant qui emprunte (sans nécessairement qu'on lui ait proposé quoi que ce soit) et qui transforme » (Marcel, 205, 123) :

« *J'ai demandé à une collègue qu'elle me donne toutes ses progressions pour voir comment elle avait fait. (…) Je fais pas du tout comme ça quand même, mais voilà c'est vraiment un point de référence* » (E6, 126, 130).

D'une manière générale, l'aide pédagogique et le soutien psychologique que proposent certains enseignants aux prenant-fonction constituent des éléments facilitant cette période difficile des débuts professionnels. Ces diverses pratiques soutiennent les capacités d'ouverture, de communication, et développent un sentiment d'appartenance corporative. Ce processus de formation par et avec les collègues multiplie les appropriations, amplifie les compétences car il permet d'accéder à des expériences riches d'enseignement :

« *Parce qu'on voit une autre manière de faire et ça nous ouvre des horizons* » (E8, 102).

Il faut bien reconnaître que cette formation non formalisée, difficilement identifiable, n'est pas valorisée par l'institution. Elle n'est d'ailleurs souvent pas reconnue à sa juste valeur par les acteurs eux-mêmes. Evoquant une formation « côté face » par opposition à la formation "officielle" « côté pile » (2005, 127), J.F. Marcel souligne que ces stratégies de coformation se déroulent « en contrebande » de l'institution.

3. L'autoinformation

Durant ces dernières décennies, la culture enseignante a évolué, certaines études ont montré notamment que les enseignants lisaient moins que par le passé.

Dans un environnement où la communication affiche chaque jour davantage son pouvoir, l'information disponible pour les professionnels s'est considérablement développée.

Comment réagissent les enseignants plongés dans cette culture de la communication et de l'information ?

Pour Alava, « l'information disponible s'est peu à peu professionnalisée » (1995, 80). Il signifie ainsi que le praticien sélectionne les informations et les met en relation avec son travail afin d'enrichir sa pratique. De ce fait, l'usage des informations s'intègre dans un processus d'autoformation. L'auteur évoque le terme « d'autoinformation » pour parler de l'acte par lequel l'individu s'approprie son propre pouvoir de s'informer.

Nous percevons dans ce mouvement un changement de paradigme : la personne n'est plus considérée comme un récepteur dans lequel se déverse des informations, mais elle prend les rênes de son action et décide d'agir au nom de finalités qui lui sont propres. Elle devient pilote et acteur du processus de recherche et d'utilisation de l'information.

Dans cet objectif d'autoinformation, les « guides » du maître ainsi que d'autres livres et fichiers présentant des séquences d'enseignement ou proposant des exemples d'activités constituent l'essentiel des lectures des jeunes enseignants. Certaines revues considérées comme pouvant apporter des informations en prise directe avec la classe sont également régulièrement consultées par les praticiens :

> « *Ça peut être une revue, ça peut être les Educations Infantiles pour donner des idées, la Classe Maternelle, ça peut être un guide Magnard qui va me donner une idée de séance prochaine, tous types* » (E1, 160).
>
> « *J'ai cherché un livre sur l'EPS, concret. J'en ai trouvé un qui m'allait complètement et du coup maintenant, j'aime bien l'EPS. Mais voilà, parce que c'était concret* » (E6, 142).
>
> « *Par exemple, en sport, je me sens pas trop à l'aise pour l'EPS. Alors en EPS, j'avais acheté un petit livre qui propose des activités, donc celui-ci, je m'y réfère plus souvent* » (E7, 74).

L'activité individuelle d'appropriation et de transformation de l'apport, que nous avions déjà perçue dans le processus de coformation, se retrouve également ici dans l'utilisation qui est faite des informations glanées dans les ouvrages. Les jeunes enseignants ne se contentent pas de reproduire l'existant, ils procèdent à des modifications par rapport à ce qui leur est proposé. Le contenu des fichiers apporte simplement des idées d'activité à mettre en œuvre. Suit un travail personnel mêlant réflexion et créativité qui permet de produire les documents qui sont ensuite proposés aux apprenants :

> « *Si vous voulez c'est écrit en prose quoi, l'exercice à proposer aux enfants « décorer les plumes du paon » point. Après le paon je le dessine, les graphismes je les invente. Les fiches d'activités je les crée moi-même, pour la plupart. (…) Moi j'aime bien créer mon propre, bon je peux m'inspirer de choses qui existent mais je vais quand même monter ma fiche moi-même* » (E2, 114).

« *Les manuels ne me conviennent pas forcément, donc il faut piocher autre part, et le autre part, il faut se le construire. (…) On change des choses, on essaie de faire différemment* » (E8, 80, 136).
« *Après il faut s'approprier les choses, ça c'est un travail* » (E6, 152).

Nous remarquons que les jeunes enseignants ne restent pas longtemps dépendants des livres et des fichiers qu'ils utilisent. Le questionnement qu'ils portent sur ces documents entraîne, comme nous venons de l'évoquer, une réappropriation des contenus qui permet progressivement aux maîtres de devenir autonomes. A terme, ils sont capables de se dispenser entièrement des fichiers pour concevoir les séances d'enseignement :

« *Mais voilà, parce que c'était concret et j'ai compris, le fait que ça soit bien expliqué, et j'ai compris vraiment comment fallait fonctionner et maintenant je sais que je pourrai faire toute seule une séance sans le livre* » (E6, 142).

La richesse des sites à caractère pédagogique attire de nombreux jeunes praticiens qui viennent y chercher des idées, des exemples de projets, des séquences d'enseignement détaillées :

« *Je trouve beaucoup de documents sur des sites comme Cartable, je trouve beaucoup de choses et j'arrive à faire mes montages avec ce que je trouve, ça me permet d'avoir une banque de données vraiment importante et qui me permet après moi, de faire mon tri et de fonctionner comme j'en ai envie* » (E8, 136).

L'abondance des informations disponibles rend parfois difficile les choix des outils:

« *Je vais voir sur internet et bon, ça m'aide pas toujours parce que, bon, ça donne des idées mais on doit faire un choix et puis c'est le choix qui est difficile, j'ai tendance à me disperser c'est pour ça que c'est pas facile de trouver la bonne situation* » (E3, 106).

Certaines revues considérées comme pouvant apporter des informations en prise directe avec la classe sont régulièrement consultées par les praticiens. En revanche, les périodiques issus des mouvements pédagogiques (*Les Cahiers Pédagogiques, Le Nouvel Educateur*…) ou les publications liées à la recherche (*Recherche et Formation, Revue Française de Pédagogie*…) sont inconnus d'une immense majorité des débutants.

Durant cette première année professionnelle, les jeunes maîtres ne lisent guère d'ouvrages de pédagogie générale. Différentes raisons peuvent expliquer ce non-intérêt. Pour Hélène, la formation initiale l'a entraînée à étudier un certain nombre de livres. Elle y a découvert une richesse d'informations, des savoirs nouveaux qu'il convient maintenant de laisser venir à maturation pour en exploiter toutes les richesses :

> « *Je n'en voulais pas du tout de livres sur la réflexion pédagogique qu'on peut avoir, parce que souvent c'est ça. Je pense qu'on en a déjà eu, donc je voulais le digérer cette année, toute cette théorie* » (E6, 140).

Pour d'autres professeurs, la lecture des ouvrages pédagogiques semble inutile pour leur pratique professionnelle et entraînerait une perte de temps dans cette période où ils ont justement l'impression d'en manquer. Comme Hélène le soulignait précédemment, le contenu de ces livres est souvent qualifié de « théorique ». Les maîtres n'arrivent pas à établir de liens entre ce qu'ils y lisent et leur pratique quotidienne :

> « *J'ai l'impression que ça va me prendre beaucoup de temps supplémentaire et qu'il me faut tout de suite du concret, des documents* » (E3, 110).
>
> « *J'ai pas accroché du tout. J'avais l'impression que c'était en décalage par rapport à la réalité. C'est peut-être faux. J'ai l'impression que dans ces ouvrages, c'est principalement des enfants-types, alors qu'en fait on n'a aucun enfant-type, j'ai treize élèves, mais on pourrait dire que j'ai treize niveaux. J'y trouvais pas de satisfaction. Ça ne répondait pas aux questions que je me posais en fait* » (E5, 126).

F. Castincaud écrit que les enseignants accusent la théorie « d'éloignement confortable des pratiques » (1995, 25). Selon elle, le théoricien est considéré « comme un donneur de leçons dont ils invalident les propositions du fait même qu'elles ne viennent pas d'un des leurs » (*Ibid*., 26). Cette difficulté que rencontrent les maîtres à établir des ponts entre les lectures et les réalités vécues dans les classes, entraîne dans leur esprit, une dichotomie entre théorie et pratique, entre les affirmations des uns et la pratique des autres.

Ce décalage perçu entre le "discours pédagogique" issu des publications à caractère scientifique et sa mise en œuvre concrète dans les classes semble signifier la co-existence de deux mondes dont les acteurs ne se rencontrent que trop rarement. Cette situation tend à évoluer. Des enseignants s'engagent dans la recherche universitaire et certains

chercheurs investissent les classes. Certaines recherches produisent des résultats qui ont un effet direct sur les pratiques des maîtres. Nous pensons notamment aux travaux de la psychologie cognitive dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, ou à ceux de P. Bressoux[21] sur l'impact, en termes d'acquisitions scolaires pour les élèves, des effectifs réduits au niveau du cycle 2. De nombreux autres exemples existent.

4. Synthèse

Par ses lectures professionnelles, par le biais de ses rencontres avec d'autres, mais d'abord et fondamentalement dans l'expérience de la classe et de lui-même dans la classe, le jeune enseignant évolue, se construit et développe des compétences. Il apprend les conduites à tenir, il développe ses connaissances relatives aux enfants et aux contenus qu'il enseigne pour une plus grande maîtrise de son travail. En même temps, il se voit œuvrer, évoluer, et il s'apprend lui-même.

III Rapport à la formation institutionnelle

1. Les stages

Durant sa première année d'enseignement, chaque maître participe obligatoirement à un stage de « prise de fonction » qui se déroule en deux sessions d'une semaine. En règle générale, la semaine initiale de formation a lieu pendant le premier trimestre de l'année scolaire et la seconde session se tient plus tard dans l'année. Dans tous les cas, ces deux actions de formation sont espacées de plusieurs mois.
En Moselle, le groupe de travail "Entrée dans le métier" a élaboré sous l'autorité de l'inspecteur d'académie, un cahier des charges applicable dans les vingt-trois circonscriptions du département. Ainsi, la première session regroupe des professeurs novices dépendant de plusieurs circonscriptions voisines, mais travaillant tous dans le même cycle d'enseignement. Les maîtres de petites et moyennes sections de l'école maternelle sont inscrits dans le stage dénommé « cycle 1 », les maîtres de grande section,

[21] CLANET, J., ARNOUX, M., BRESSOUX, P., BRU, M., LIMA, L., MAURICE, J.J., 2006, « Méthodologie d'évaluation et éléments illustratifs des liens entre pratiques d'enseignement et acquis des élèves au CP. Le cas de l'expérimentation CP à effectif réduit ». *Rapport pour le MEN*, Direction de l'Evaluation et de la Prospective

du cours préparatoire et du cours élémentaire 1 investissent le stage « cycle 2 », et les autres participent au stage « cycle 3 ».
En revanche, la seconde session regroupe les enseignants par circonscription et mêle des praticiens des trois cycles. Nous verrons plus loin que cette situation n'est pas sans conséquence pour les stagiaires.
Concernant le contenu des formations, les lectures que nous avons pu faire de nombreuses grilles de stage montre que chaque équipe de circonscription organise cette action de formation selon ses priorités et les compétences des formateurs disponibles. Un conseiller pédagogique sensibilisé à la littérature de jeunesse proposera d'utiliser une ou deux journées de stage pour intervenir sur ce domaine, un autre, entraîné par ses études universitaires, travaillera avec les novices sur leur rapport au métier et la manière dont ils le vivent, etc…
Ainsi, la plupart des stages destinés à l'accompagnement de l'entrée dans le métier proposent des contenus qui sont assez éloignés des cinq axes prioritaires définis par le groupe de travail départemental[22].

L'analyse des discours montre que les jeunes enseignants sont majoritairement satisfaits des actions collectives de formation qui leur sont destinées. L'intérêt qu'ils y portent repose sur un faisceau d'éléments particulièrement diversifiés que nous avons essayé d'identifier.

1.1 Une quête praxéologique

Par rapport à l'expérience de formation qu'ils vivent, les novices ont des attentes bien précises liées aux difficultés rencontrées dans leur pratique professionnelle. Ils attendent des formateurs sinon des "solutions" au moins des pistes de travail, des outils susceptibles de les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent. Les multiples occurrences des termes « pratique » et « concret » dans la bouche des jeunes maîtres soulignent cette quête praxéologique. Lorsque cette dernière est satisfaite, et que les maîtres parviennent à établir des liens entre l'offre de formation et leur vie quotidienne dans la classe, le rapport à la formation est positif :

[22] Annexe 21.1

« *On a travaillé sur tous les domaines du programme, vivre ensemble, découverte du monde, le langage. Vraiment tous les domaines. (…) Beaucoup de choses pratiques, vraiment. Des exemples de séquences et de séances, (…) on a fait une petite progression sur la terre, pratique. En vivre ensemble, (…) on a vu des cas de comportements qu'on a étudiés, les intégrer dans une pratique de classe avec des règlements, des cas concrets, que du concret en fait, c'était bien. C'était ce qu'on attendait en fait, je pense aussi* » (E1, 184).

« *La première semaine de stage, c'était uniquement maternelle, ça me concernait directement, tout m'intéressait. On pouvait parler des petits, moyens, grands, tout m'intéressait. Après on a eu un questionnaire, on a travaillé sur l'autonomie, sur les albums, ça m'a donné un peu de nouvelles choses, et puis après on nous a posé des questions sur ce qu'on voulait vraiment. Ce stage a vraiment complètement répondu à mes attentes. (…) On nous avait demandé d'amener tous les jours un objet qu'on utilisait dans notre classe, donc tous les jours on avait deux objets présentés, et ça, c'était super intéressant parce que ça donnait des pistes concrètes* » (E6, 154, 158).

« *C'était avec le conseiller pédagogique en musique où là vraiment c'était des outils, il nous donnait des outils à utiliser, des petites choses pour recentrer, recadrer, de façon très, comment dire, par le chant, par des jeux vocaux, par ces petites choses-là très pratiques* » (E2, 136).

« *Là, on avait des réponses, vraiment on a présenté des choses concrètes, des choses qui ont été faites en classe. (…) Là, je vais faire une représentation de fin d'année avec les parents, et je m'étais dit que ça serait bien de faire de la danse avec les enfants, mais comment je vais le faire ? Donc d'avoir vu des petits exercices, des petites choses à faire* » (E8, 156, 160).

Lorsque les maîtres se documentent, ils privilégient les informations directement utilisables, le « comment faire » plutôt que le pourquoi, les protocoles d'action plutôt que les exposés explicatifs ou les modèles. Cette recherche de conseils pratiques se retrouve également dans les actions de formation, dont ils attendent essentiellement des méthodes, des solutions transférables dans leur classe.

G. Vignal affirme que les novices essaient de se rassurer par des outils concrets, « par la connaissance approfondie du mode d'emploi. (…) Tout se passe comme si la réussite de

leurs prestations devait être automatiquement garantie par le suivi fidèle d'une méthode que les anciens ou les responsables de formation allaient transmettre par distillation, à défaut de transfusion » (1995, 70).

Il semble normal que les débutants cherchent d'abord des béquilles pédagogiques qui leur permettent d'acquérir un premier équilibre, certes précaire, mais essentiel dans cette période délicate de l'insertion professionnelle.

Cette attente d'éléments concrets explique pourquoi les maîtres manifestent une certaine insatisfaction et un moindre intérêt pour la seconde session collective de l'accompagnement professionnel. Accueillant des professeurs enseignant dans les trois cycles, les formateurs proposent alors des contenus de formation relevant davantage d'une pédagogie générale, transversale, susceptible d'intéresser selon eux, tous les stagiaires. S'éloignant de la pratique concrète du terrain professionnel, ce discours ne rencontre pas l'adhésion des maîtres :

> « *La deuxième semaine a nettement moins répondu à mes attentes. C'était tous les cycles confondus, c'était très général (…). Ça sert à rien de s'éparpiller sur autre chose alors que pour l'instant, on est là, nos problèmes sont là. Je pense qu'il faut agir là* » (E6, 166, 170).

Il existe des représentations différentes de la nature du discours pédagogique légitime. Pour certains, celui-ci prend la forme de recettes, d'énoncés de savoir-faire permettant un réinvestissement avec les élèves. Pour d'autres, le discours pédagogique peut suivre une voie philosophique, sociologique, s'attacher à l'ingénierie pédagogique…

Pour Lise Demailly (1987, 55-72), ce décalage entre le discours pédagogique et le "terrain" renvoie à une division sociale du travail dans le monde scolaire. Les personnes prononçant le discours "légitime" ne sont pas des enseignants mais des chercheurs, des inspecteurs, des conseillers, alors que les maîtres construisent des savoir-faire qui n'accèdent pas à une vraie reconnaissance culturelle et institutionnelle.

Deux logiques différentes semblent s'opposer :

- La pratique de classe est caractérisée par une certaine urgence à agir, les difficultés fréquentes, l'improvisation et le bricolage constituent le lot quotidien de l'enseignant. Très souvent, la réalisation d'une séquence pédagogique ne suit pas

la démarche proposée par les "experts", les activités précèdent les objectifs, la séance se déroule avant toute programmation des contenus…

- A l'opposé, le discours pédagogique revêt un caractère structuré, posé. Il privilégie la planification, la linéarité de l'activité pédagogique et a tendance à en ignorer la singularité et l'imprévisibilité. Lorsqu'il aborde la question de l'action pédagogique et des tâches quotidiennes du maître, le discours tend à se situer sur un plan méthodologique, descriptif, assez éloigné des pratiques réelles.

J.M. Barbier (1987, 73-86) distingue deux types de contenus que l'on peut rencontrer dans une formation professionnelle :

- *Les enseignements permettant aux personnes de mieux comprendre les différents éléments constituant leur environnement professionnel.* Dans le domaine de l'éducation, ces contenus relèvent des sciences humaines et sociales. Ils ne sont pas directement applicables puisque leur objectif est d'établir des liens entre les phénomènes pour mieux les comprendre. Ces savoirs produits par la recherche permettent aux acteurs sociaux d'adopter une distance critique et réflexive par rapport à l'immédiateté des événements.

- *Des enseignements directement liés à l'action pédagogique des enseignants.* Dans cette situation, on parle de méthodes pédagogiques, de stratégies d'apprentissage, de conduites de projet. Enoncé sur un mode prescriptif « il faut », « il serait souhaitable de », le discours proposé est la norme à laquelle le réel doit se conformer. Pourtant, si ces enseignements sont supposés plus opératoires que les premiers, dans la réalité ils se révèlent souvent difficilement applicables. Chaque maître vit dans sa classe une situation singulière avec des spécificités propres à sa personne, aux élèves, à l'environnement de l'école. Cette variabilité des situations n'est que peu prise en compte dans les discours pédagogiques généraux. De fait, lorsque le formateur travaille avec un public composé de vingt enseignants, il lui est impossible d'intégrer dans son action les spécificités liées à chaque maître. Ainsi, il existe un décalage assez important entre ces discours supposés "pratiques" et les actions pédagogiques qu'ils sont censés initier.

Depuis plusieurs années maintenant, une troisième voie semble possible. Dans sa pratique, l'enseignant est appelé à opérer des choix, à prendre des décisions, à observer des réussites et des échecs. Le jeune praticien essaye de comprendre ce qui se passe afin de pouvoir réguler son action et d'agir de manière plus efficace. Il attend de la formation qu'elle l'aide à résoudre ses problèmes. Il souhaite qu'on lui propose des solutions ou au moins des pistes, des esquisses qu'il saura ensuite rendre fécondes. Pour essayer de répondre à cette exigence, il semble intéressant de prendre appui sur le « savoir-enseignant » pour tenter ensuite de l'éclairer par des apports théoriques qui, à leur tour, enrichissent la pratique professionnelle des maîtres. Nous passons ainsi d'un modèle dialectique théorie-pratique qui montre ses limites, à un processus ternaire pratique-théorie-pratique qui permet aux praticiens d'élaborer les compétences de l'enseignant-professionnel. Comme le souligne Mottet, « pour lire, interpréter et évaluer une pratique, il est (…) nécessaire de mobiliser des savoirs et de disposer de représentations de référence auxquelles les données observées sont comparées, mais ce détour s'inscrit dans la perspective d'un réinvestissement pratique » (1992, 94). Dans cette optique, la classe n'est plus un espace d'application d'apprentissages réalisés en formation, mais constitue un lieu dans lequel se construisent des savoirs pratiques qui font l'objet d'une explicitation et d'une réflexion, lesquelles entraînent le praticien à porter un autre regard sur ses gestes professionnels. Cette démarche utilise la théorie comme un outil médiateur qui favorise le passage d'une pratique initiale brute vers une pratique davantage comprise et mieux maîtrisée par le débutant. L'analyse de pratiques est une démarche qui ne vise pas prioritairement l'acquisition par le novice de savoir-faire, mais elle cherche à analyser les actes du maître et des élèves, et à réfléchir sur le processus enseigner-apprendre et son mode de fonctionnement dans une situation précise. Face aux difficultés qu'il rencontre, le novice ne peut s'appuyer sur des solutions toutes faites qui s'avèrent souvent inopérantes, il doit progressivement être capable de s'adapter et d'adapter son action pour les surmonter :

> « *Et les semaines de stage, ça permet aussi de se remettre en question sur sa propre pratique pédagogique. Mais si on réfléchit pas aux problèmes qu'on a, finalement on fait pas de retour sur sa pratique* » (E6, 170).

1.2 Les échanges entre pairs

Durant leur formation initiale, les futurs professeurs sont souvent placés dans des formes de travail collectif. Les cours, les ateliers pré et post-stage, les stages en observation regroupent en un même lieu un certain nombre d'étudiants. Ces situations permettent facilement la communication, les échanges, l'entraide entre les individus. L'entrée dans le métier modifie considérablement cet environnement et certains maîtres se sentent seuls. Ainsi, les stages de prise de fonction constituent véritablement le premier moment où les maîtres débutants se retrouvent et peuvent échanger sur leurs expériences respectives. Plusieurs praticiens considèrent ces phases de mutualisation fécondes pour leur pratique professionnelle parce qu'elles génèrent de nouvelles idées, présentent d'autres activités ou démarches possibles auxquelles le novice n'avait pas pensé :

> « *Essentiellement les moments de mutualisation, même si c'était qu'à l'oral, on s'échangeait pas forcément des documents, mais ça donnait des idées* » (E5, 130).
> « *Le fait qu'on échange avec les collègues, qu'on construise un projet à plusieurs, à mon avis il est bien plus riche, plus structuré, plus cohérent* » (E4, 106).
> « *On a vu ce que d'autres collègues ont fait* » (E8, 156).

Les premières semaines d'enseignement constituent souvent une épreuve pour les maîtres. Confrontés aux difficultés, ils s'interrogent sur leurs compétences professionnelles. Sont-ils à la hauteur de ce qui est attendu d'eux ? Comment se fait-il que leurs collègues de l'école ne rencontrent pas ces mêmes écueils ?
Les stages leur permettent de rencontrer d'autres personnes qui vivent une situation identique à la leur. D'une part, cela les rassure de s'apercevoir qu'ils ne sont pas seuls à rencontrer des difficultés. En outre, les échanges permettent aussi aux praticiens de voir comment leurs collègues appréhendent et tentent de faire évoluer ces situations parfois crisiques :

> « *Déjà avoir d'autres gens en face qui vivent les mêmes choses que nous et voir comment ils vivent les choses* » (E6, 156).

1.3 L'apport de nouvelles approches et des clarifications aidantes

L'offre de formation est l'occasion de présenter aux jeunes enseignants de nouvelles

démarches pédagogiques qu'ils n'ont pas eu l'opportunité de découvrir à l'IUFM. Quand celles-ci leur semblent intéressantes et pertinentes, ils portent alors une attention soutenue à ce temps de formation afin d'en maîtriser les principes fondamentaux. Cette connaissance leur permettra de réinvestir avec les élèves ces activités qui leur étaient inconnues jusqu'alors. Le sentiment qui domine chez les maîtres à ce moment-là, est celui d'une diversification, d'un enrichissement de la pratique professionnelle :

> « *L'approche différente, des petites choses, je me souviens d'un détail, c'est arrêter de demander pourquoi aux élèves, leur demander : comment tu sais ça ? Pourquoi, je le dis encore de temps en temps mais : ouah ! comment tu sais ça* ? (E2, 144)
>
> « *Ce que j'ai le plus aimé c'était quelque chose dont je n'avais jamais entendu parler, c'était la fameuse méthode prog. Donc là j'étais très attentive, on nous a donc éclairés sur cette pratique, ça m'a intéressée, ça m'a donné des idées puis je teste régulièrement des choses comme ça. (…) C'est que je ne la connaissais pas du tout en fait, c'était quelque chose de nouveau, j'y avais pas pensé en fait. Je donne un exemple concret, de lire un livre sans montrer les images, de le tenir comme ça, déjà un livre ça se tient comme ça, c'est vrai, ça se tient pas comme ça, et le langage n'interfère pas avec les images, des choses auxquelles je n'avais pas pensé, on m'avait jamais dit, des choses nouvelles* » (E1, 188, 190).

A d'autres moments, les contenus de formation ont apporté aux praticiens des éclairages sur des éléments qu'ils avaient étudiés à l'IUFM, mais dont certains points leur apparaissaient encore obscurs dans la mise en oeuvre. Cette clarification concernant l'enseignement de certaines activités a permis d'affiner une pratique qui leur semble maintenant plus efficace :

> « *Ce qui m'a vraiment paru très intéressant c'était la journée sur l'expression écrite parce que c'était un petit peu flou, je savais pas trop ce qu'on devait attendre des élèves (…). C'est vraiment la façon dont on devait évaluer çà. Je le savais vraiment pas et même j'aurais jamais pensé à dire aux élèves pour ce travail je jugerai uniquement ça. Ça me paraissait impensable et je me rends compte que ça va peut-être faciliter la tâche à certains élèves. On a fait un travail sur la lettre et on a établi une fiche de critères avec les élèves et à chaque travail*

de réécriture, je précisais vraiment ce que je voulais qui soit pointé du doigt et où on devait faire attention » (E3, 114,116).

« *Ça nous a éclairés sur la façon de réagir. Je donne l'exemple de la correction de la production d'écrits, la conseillère pédagogique disait : comme tout le monde, vous prenez un cahier, vous sortez un stylo rouge et puis toc toc toc toc, et effectivement, c'est ce qu'on fait tous. Et on s'est rendu compte qu'on le fait tous, et là, on a appris à le prendre autrement, à mettre que l'accent sur un domaine pour mettre l'élève en valeur, privilégier une compétence par rapport à une autre* » (E5, 132).

« *Ce qui m'a beaucoup aidée dans le premier stage, c'est la notion de projet, revenir sur les projets. C'est vrai qu'on a souvent tendance à confondre thème et projet. Là, ça a vraiment été très clair dans mon esprit, ce qu'était un projet* » (E7, 84).

« *Le langage, c'est pareil, c'est facile à dire, je parle pour communiquer, je parle pour me souvenir, c'est facile à dire mais concrètement comment on l'applique ? Et là dans ce stage, tout a été reposé, toutes les bases ont été reposées, et je sais que du coup, j'ai fait de la phonétique alors que j'en faisais pas du tout avant, et qu'il faut en faire »* (E6, 174).

« *Lors du premier stage, on a choisi de faire une séance très approfondie en histoire à partir d'un ouvrage de littérature. La conseillère pédagogique nous a proposé une certaine démarche à suivre, celle qui est préconisée dans les programmes, mais que j'avais pas complètement comprise sous le même angle. (…) Maintenant, j'ai vraiment compris qu'il fallait partir des questions que se posaient les élèves lorsqu'ils analysaient les documents. C'est vrai que ça m'a paru plus logique et utile de partir des problèmes des élèves. C'est pour ça que maintenant j'essaye de faire comme ça »* (E7, 80).

1.4 Les mises en situation

Les stages permettent aux formateurs d'aborder certains champs disciplinaires en proposant directement aux stagiaires de vivre, de manière concrète, des activités que les maîtres peuvent ensuite reproduire avec les élèves. L'éducation physique, la musique, les arts plastiques se prêtent tout particulièrement à cette démarche où les personnes sont

invitées à jouer, chanter, dessiner, etc… Ces situations pédagogiques intéressent les praticiens car ils en sont les acteurs principaux, et le fait d'expérimenter des activités, de ressentir des émotions particulières à travers le jeu, le chant ou le dessin, entraîne un réel engagement des personnes dans ce qui leur est proposé. Les mises en situation permettent aux professeurs d'évaluer, en les pratiquant, la pertinence et l'intérêt des activités pour leur propre pratique professionnelle. Depuis plusieurs années maintenant, nous avons pu constater lors de nos visites dans les écoles, un taux de réinvestissement assez important de ces contenus de formation dans la pratique de classe des jeunes maîtres :

> « *Par le chant, par des jeux vocaux, par ces petites choses-là très pratiques. Déjà en les faisant nous-mêmes je trouvais ça formidable* » (E2, 136).
>
> « *Avec les conseillers pédagogiques en EPS, on a travaillé sur l'expression artistique, la danse, et le fait qu'on soit nous-mêmes mis en situation, j'ai trouvé ça particulièrement intéressant et plus formateur peut-être, que deux heures de beaux discours. (…) C'est le fait qu'on soit dynamique, qu'on soit acteur de ce qu'on est en train de s'approprier* » (E4, 108, 110).
>
> « *Moi ce que j'ai beaucoup appréciée, c'est la pratique concrète qu'on a eue lors des séances d'EPS parce que c'est quelque chose que j'ai réinvesti la semaine où je suis revenue en classe* » (E5, 130).
>
> « *C'était EPS, c'était bien parce qu'on faisait, on s'y retrouvait un peu enfant. (…) On vit les choses et ce qui va avec des enfants, ça va aussi avec des adultes, enfin ça peut se transposer* » (E6, 166, 168).

1.5 Une mise à distance du quotidien

L'effervescence des premiers mois et la charge de travail que les jeunes maîtres doivent assumer pour mener à bien leur enseignement font qu'ils vivent et pratiquent leur métier dans une sorte de tourbillon permanent. Sans cesse « la tête dans le guidon », toujours en quête de nouvelles activités à mettre en œuvre avec les élèves, ils ne prennent que trop rarement le temps d'arrêter un instant cette course en avant pour se poser, réfléchir et faire un bilan de leur action professionnelle. Pour certains, quitter momentanément la pratique quotidienne pour investir le stage constitue le premier temps depuis l'entrée dans le métier qui leur permet d'effectuer un « arrêt sur image », un détour réflexif par rapport au travail qu'ils mènent dans la classe et à ses effets :

« *C'est surtout qu'on puisse enfin prendre le temps de prendre du recul par rapport à la classe, par rapport à ce qu'on est en train de faire* » (E4, 106).
« *Et les semaines de stage, ça permet aussi de se remettre en question sur sa propre pratique pédagogique (…). Et les stages, ils sont là pour ça, pour se remettre en question. C'est un moment important où on peut se remettre en question. Quand on est dedans, on peut pas forcément se remettre en question parce qu'on n'a pas le temps, on a ça à faire* » (E6, 170).

1.6 L'observation d'autres pratiques professionnelles

La pratique effective conduite depuis plusieurs mois par les jeunes enseignants contribue grandement au développement de leurs compétences professionnelles. Durant cette même période et contrairement à ce qu'ils ont pu vivre pendant la formation initiale, les novices n'ont plus l'opportunité d'observer d'autres manières d'enseigner que la leur. Certains regrettent l'absence de ces temps d'observation :

« *Ça serait bien d'aller voir une demi-journée, voir comment sa collègue, sans que ce soit un jugement, pas du tout, juste pour voir* » (E6, 134).

Dans les stages de prise de fonction, certaines circonscriptions proposent aux maîtres débutants de passer une demi-journée, voire une journée dans des classes dirigées par des enseignants considérés comme performants par leur hiérarchie. Là aussi, ces visites de classe sont précédées d'attentes fortes de la part des novices :

« *Mes attentes, c'était de voir une séquence de classe avec l'organisation, comment elle gérait ses ateliers, plusieurs ateliers, avec son atelier dirigé autonomie, qu'est-ce qu'elle donnait, vraiment concrètement vraiment comment elle gérait sa classe* » (E1, 176).
« *Au départ, j'aurais dû aller dans la classe du village voisin observer une classe qui correspondait exactement au niveau que j'avais, donc je me suis dit : super ! Je vais enfin voir comment on fonctionne sur deux cycles* » (E5, 146).

Ces attentes sont particulièrement ciblées et contextualisées en fonction de la situation professionnelle présente des jeunes maîtres. Ils n'expriment leur intérêt que pour des observations de pratique portant sur le même niveau de classe que celui dans lequel ils

oeuvrent. Si cette condition n'est pas remplie, les jeunes praticiens montrent une certaine insatisfaction et estiment que cette expérience s'avère peu féconde pour leur propre pratique :

> « *Ça nous a donné des idées sur la façon de gérer des enfants qui arrivent de maternelle, mais, c'est un peu égoïste, on aimerait voir des choses qui ont lieu dans son niveau, dans sa propre classe. C'est un peu frustrant* » (E5, 146).

Jessica exprime sa grande satisfaction par rapport à cette expérience qu'elle a déjà vécue à de multiples reprises à l'IUFM, mais qu'elle n'investit maintenant plus du tout de la même manière en raison, pense-t-elle, de son expérience naissante :

> « *En fait je suis allée voir une classe à double niveau et c'était vraiment très enrichissant, on voit pas du tout la pratique d'un autre enseignant comme on la voyait quand on était à l'IUFM, parce qu'avec un petit peu de recul et d'expérience personnelle, on apprend beaucoup plus, on observe les bonnes choses* » (E3, 124).

L'observation d'une pratique experte conduit les novices à découvrir des attitudes, des stratégies, des rapports aux élèves différents de ce qu'ils mettent en œuvre quotidiennement. Si certains de ces éléments leur semblent intéressants, ils essayent alors de les appliquer dans leur classe. On peut ainsi penser que les pratiques observées contribuent à l'enrichissement des gestes professionnels des enseignants débutants.
Cependant, dans certains cas, l'écart que constate le jeune maître entre ce qu'il observe et sa propre pratique peut mettre à mal la confiance qu'il a en ses propres compétences :

> « *En fait je me suis rendu compte que dans sa pratique elle était vraiment à l'aise, elle jonglait entre les deux classes et ça se passait vraiment bien quoi, tous les élèves travaillaient, ils étaient tous actifs donc ça ça serait une situation idyllique pour moi, réussir à gérer ça de cette manière-là et donc j'ai essayé de le faire deux ou trois fois et j'ai vraiment eu du mal* » (E3, 124).

Le fait que le jeune maître n'arrive pas à mettre en œuvre les actes professionnels observés entraîne un doute, voire un sentiment d'échec qui peut se révéler préjudiciable au moment même où son développement professionnel est facilité par une plus grande affirmation en ses propres moyens. Se pose ici la question du modèle expert à imiter ou de

la simple référence qui constitue juste un point d'appui pour permettre aux débutants de se construire leur propre professionnalité. On voit ainsi l'importance qui doit être accordée à la manière dont les formateurs présentent aux stagiaires les objectifs qu'ils poursuivent en leur proposant l'observation de pratiques expertes.

2. Synthèse

La forme collective de l'accompagnement professionnel des enseignants débutants semble avoir des effets formatifs sur les personnes. Tous les individus interrogés ont retrouvé des situations vécues durant les stages qui ont contribué, selon eux, à développer et à enrichir leurs compétences professionnelles. A maintes reprises, nous avons pu constater à quel point les attentes des novices étaient étroitement liées à la dimension contextuelle du métier. Pour les jeunes maîtres, l'activité de formation n'a de sens et d'intérêt que si elle prend appui sur leurs expériences, sur leurs réussites et leurs difficultés. Ils attendent essentiellement des formateurs qu'ils proposent des contenus qui soient "arrimés" à leur pratique de classe. Lorsque ceux-ci parviennent à répondre à cette demande d'une offre de formation concrète, les stages satisfont les praticiens.
Cette situation n'est pas sans poser problème car elle entraîne certains formateurs, soucieux de faire émerger cette satisfaction auprès des stagiaires, à ne plus proposer aux novices que des apports très concrets, mais qui ne permettent pas nécessairement une réflexion ou un éclairage sur la complexité de l'acte d'enseignement. L'indice de satisfaction des maîtres ne peut constituer l'unique critère sur lequel s'appuie les formateurs pour concevoir leur offre de formation et on peut penser que certains apports théoriques liés aux expériences de terrain des débutants, même s'ils ne sont pas accueillis favorablement par ces derniers, contribuent aussi au développement professionnel des jeunes maîtres.

3. Les visites de classe

Outre la participation aux stages « prise de fonction », l'accompagnement de l'entrée dans le métier comprend également des actions de formation individuelles sous la forme de visites de classe effectuées par les conseillers pédagogiques de circonscription. La visite se déroule selon trois temps : l'observation de la pratique mise en œuvre par le maître

débutant, un entretien entre ce dernier et le formateur et la rédaction d'un compte rendu de visite à l'intention du professeur. Durant la première année, le nombre de visites dont bénéficient les nouveaux-venus varie de deux à cinq. Cet écart s'explique selon deux raisons :

- Dans certaines circonscriptions, le nombre de T1[23] est si important que les conseillers sont dans l'impossibilité d'effectuer plus de deux visites annuelles.

- Lorsque la pratique professionnelle observée lors de la seconde visite est jugée satisfaisante par les formateurs, ces derniers estiment qu'il n'est plus nécessaire de procéder à une nouvelle observation. Ainsi, les multiples visites de classe s'adressent généralement aux maîtres pour lesquels les conseillers pensent que la pratique de classe nécessite un accompagnement individuel plus dense afin d'aider les personnes à consolider leurs actes d'enseignement.

La plupart du temps, les visites sont annoncées aux maîtres par un coup de téléphone. Cette nouvelle entraîne toujours un sentiment d'appréhension voire d'anxiété chez les professeurs :

> « *J'ai toujours beaucoup de stress, je gère mal mon stress d'avant les visites, c'est vrai que c'est quelque chose de pesant pour moi* » (E1, 192).
> « *Dans ma tête, c'est punaise, pourquoi il vient aujourd'hui ? Et après c'est tout le stress, on se met un stress, c'est ridicule, ça on se le dit après mais avant le cœur bat. Et puis quand on entend frapper à la porte, alors là* ! » (E5, 152)
> « *On a quand même un peu d'appréhension dans le sens où : comment ça va se passer, est-ce que ce que j'ai mis en place, ça va lui plaire, est-ce que les gamins vont être comme d'habitude ou pas ? Oui c'est un peu de l'appréhension* » (E4, 116).

Durant les stages en responsabilité menés lors de la formation initiale, les futurs professeurs ont vécu de nombreuses visites effectuées par les formateurs de l'IUFM. Chacune d'entre elles se soldant par une appréciation ou une note chiffrée comptant pour l'obtention du diplôme de professeur des écoles et leur rang au classement final, les jeunes maîtres se sont forgé une certaine représentation de ces actions. Ainsi, avant la

[23] Dénomination officielle des jeunes enseignants effectuant leur première année d'enseignement

première visite vécue dans le cadre de l'accompagnement professionnel, ils leur attribuent un caractère essentiellement évaluatif. En outre, bien qu'ils ne l'aient pas encore éprouvée personnellement, certains professeurs rapprochent ces visites de l'inspection qui aboutit à notation. Les réactions négatives que les maîtres développent par rapport à ce temps d'accompagnement semblent déjà avoir atteint de nombreux jeunes enseignants qui considèrent, avant-coup, la visite du conseiller pédagogique comme une petite inspection :

> « *Parce que je le sens quand même un petit peu comme une inspection on va dire, un jugement* » (E2, 158).
>
> *« Pour me donner des conseils, il a fallu qu'elle m'évalue, qu'elle évalue mon travail, mon comportement, tout quoi. Je le ressens aussi important qu'une visite d'inspection je dirais presque, je le ressens comme ça* » (E1, 298).

Certains propos montrent que le conseiller pédagogique n'est pas immédiatement perçu comme un collègue formateur, mais davantage comme un membre du corps hiérarchique, adjoint ou associé de l'inspecteur. Rappelons que dans les faits, les conseillers ont le statut d'enseignant et ne bénéficient d'aucun pouvoir d'autorité :

> « *Je vais pas dire au conseiller péda : ah non, cette après-midi, vous pouvez pas venir , je me permettrais pas, pour moi c'est quand même quelqu'un qui fait partie des autorités supérieures* » (E5, 150).

Durant les premières semaines d'enseignement, tous les novices ont bien conscience de la perfectibilité de leur pratique professionnelle. Habités par le doute et l'incertitude, ressentant l'impression de ne pas pouvoir enseigner comme on le leur a appris en formation, ils appréhendent le fait de devoir se dévoiler et de montrer leurs faiblesses à une personne extérieure, la plupart du temps inconnue d'eux et dont ils ne connaissent pas précisément les raisons de la visite :

> « *Je me sens pas, je me sens pas au top je sais qu'il y a plein de choses qui vont pas, je débute quoi, et de sentir le regard, le jugement de l'autre sur son propre travail, je fais de mon mieux tout en sachant que ben voilà quoi, ça se construit, ce n'est pas parce que j'ai l'âge que j'ai la maîtrise, je suis débutante* » (E2, 162).
>
> « *Oui de se dire qu'on n'est pas du tout dans le bon truc, dans le bon chemin. La crainte de mal s'y prendre, en fait. En maternelle, c'est vaste les domaines, du*

coup on sait pas où sont les limites, est-ce que de temps en temps, on n'est pas de l'autre côté ? » (E6, 196)

« *Si ! c'est ça, l'idée d'un jugement, comme on a, personnellement j'ai pas énormément confiance en moi encore, je suis vraiment pas sûre à cent pour cent de ce que je fais et je me demande toujours si c'est bien, si ça va marcher* » (E3, 144).

Plusieurs praticiens craignent le caractère ponctuel et aléatoire des visites et de l'évaluation qui en découle. Le temps de l'observation ne permet d'appréhender qu'un fragment de la pratique. En fonction de la situation du moment, des élèves, de la matière qui est enseignée, ce que le conseiller voit pendant les deux heures où il se trouve dans la classe, n'est pas forcément représentatif de la pratique professionnelle globale mise en œuvre par les jeunes maîtres. Ces derniers redoutent alors l'évaluation négative qui ne serait pas significative par rapport à leur investissement et au travail qu'ils fournissent :

« *Oui on a le sentiment d'être jugée et on se dit qu'il va peut-être venir le jour où on va rater une séance alors que le lendemain on va très bien réussir autre chose, donc c'est le fait d'être jugée ponctuellement, sur un petit laps de temps* » (E3, 144).

Cette idée est alimentée par les expériences de certains maîtres qui ont vécu des visites de classe aux résultats très différents. A chaque fois, l'explication des causes est exogène, les enseignants attribuent ces écarts aux pratiques du formateur :

« *Ça dépend du conseiller pédagogique et de la forme de sa visite. L'année dernière, j'ai eu une visite qui s'est plutôt très mal passée, enfin mal passée, alors que toutes les autres visites dont celle de cette année, se sont très bien passées (…). Je pense pas que mon comportement ou mes pratiques aient pu changer du tout au tout* » (E4, 120, 122).

« *Et l'inspectrice, je pensais pas que ça se serait aussi bien passé. Elle me disait tout l'inverse, donc j'arrive pas à comprendre que pour une personne, on puisse être vraiment tellement mauvaise, et que pour la deuxième personne, qui est l'inspectrice, que ce soit vraiment un super travail, et qu'elle me dise que si cela*

avait été mon inspection, j'aurais eu compétences affirmées[24]*. Je sais pas, je me pose quand même des questions. Passer d'un extrême à un autre en six mois, même si j'ai progressé, j'ai pas autant progressé* » (E8, 200).

3.1 Le temps de l'observation

Nous sommes nombreux à avoir constaté que le fait d'être observé dans sa pratique professionnelle ne constitue pas un événement agréable. Dans le milieu enseignant, ce sentiment semble exacerbé par une culture professionnelle qui incite davantage à œuvrer la porte close, dans une solitude tranquille, à l'abri des regards. La différence de posture entre l'observateur et celui qui est observé révèle une asymétrie des positions, laquelle entraîne souvent une certaine tension dans la relation. Ceci a pour conséquence d'engendrer chez l'observé des réactions de défense car l'observation est alors vécue comme une menace :

> « *La première fois qu'il est venu, c'est vrai que c'était assez impressionnant. Moi j'ai un tempérament assez anxieux, donc on a envie de bien faire, on sait qu'il y a une paire d'yeux supplémentaire qui est posée sur nous. Bon voilà, ça fait un peu peur* » (E7, 95).

Cette pratique d'observation, instituée et imposée, peut être perçue et vécue par le praticien novice comme une intrusion, une violence faite à sa personne. Il se sent contrôlé, évalué : « *Un jugement un jugement* » (E2, 160).

Dans cette perspective, il n'y a pas d'aide possible car la personne évolue sur la défensive, les comportements de prestance, de façade prennent le pouvoir sur l'authenticité de la relation avec les élèves.

Le fait d'accueillir une personne étrangère au fond de la classe et d'être observé dans son travail modifie l'attitude des jeunes enseignants. Devant cet "invité", il faut faire encore mieux que d'habitude. A cet effet, les maîtres prêtent une attention soutenue à tout ce qu'ils entreprennent, dans le fond comme dans la forme : qualité du langage utilisé, qualité de l'écriture au tableau, augmentation du nombre de fiches de préparation pour ce jour, etc… :

---

[24] L'évaluation des enseignants de l'école primaire se fait selon quatre niveaux : compétences insuffisantes – compétences à renforcer – compétences reconnues – compétences affirmées

« *On prépare tout bien pour le jeudi. (…) On a envie de montrer le meilleur, forcément* » (E6, 188, 190).

« *Il y a quand même un peu ce désir de faire encore mieux ce jour-là, (…) montrer le mieux possible ce qu'on fait* » (E2, 170).

« *On fait peut-être beaucoup plus attention à ce qu'on dit aux élèves ou plutôt à la façon dont on le dit* » (E5, 154).

Durant le temps d'observation, la préoccupation essentielle des enseignants est celle de rester maître de la situation. Ils craignent par dessus tout l'indiscipline de certains élèves qui pourraient leur faire perdre le contrôle de la séquence d'enseignement. Dans la représentation collective, le « bon maître » est celui qui maîtrise les événements :

« *Contrôler, c'est le mot contrôler, contrôler la situation* » (E2, 170).

« *Je me dis qu'il peut se passer plein de choses et qu'on peut pas forcément contrôler, c'est ça, c'est la perte de contrôle en fait qui fait peur* » (E3, 138).

A l'inverse, l'enseignant qui ne sait maintenir une certaine discipline dans sa classe, qui est amené à élever fréquemment la voix et qui se laisse déborder par les élèves est souvent considéré comme un praticien peu performant :

« *J'ai une petite crainte parce que il suffit que ce jour-là les élèves soient un peu plus excités que les autres jours et qu'ils soient moins attentifs, ça peut tout de suite très vite dégénérer, on monte la voix et puis ça se passe mal et voilà* » (E3, 130).

Lors des visites, les jeunes maîtres savent que le formateur va évoquer avec eux un certain nombre d'éléments de leur pratique professionnelle qu'il faudra consolider. L'évocation et la mise en lumière de ces "faiblesses" écorchent leur amour-propre :

« *On sait que la personne regarde ce qu'on fait, elle va nous dire ce qui va, ce qui va pas, et forcément il y a des choses qui ne vont pas, on débute. Mais sa fierté, elle en prend un coup* » (E5, 160).

Il est intéressant de remarquer qu'une maîtresse appréhendait bien moins ces visites lorsqu'elle enseignait en tant que liste complémentaire car elle se trouvait, à ce moment-là, des circonstances atténuantes pour expliquer ses insuffisances professionnelles :

« *C'est le même conseiller pédagogique qui m'a suivie sur liste complémentaire et qui me suit maintenant. (…) Alors quand il venait me voir sur liste complémentaire, je me disais : j'ai pas suivi de formation à l'IUFM, j'étais aide-éduc quatre ans, ok ça vaut ce que ça vaut, niveau relationnel c'était hyper-enrichissant, mais bon je fais ce que je peux* ! » (E5, 164)

Maintenant, forte de ses expériences précédentes et de sa formation initiale, elle estime ne plus pouvoir se permettre certaines erreurs. Le niveau d'exigences revu à la hausse par elle-même et par le formateur augmente la pression qui s'exerce sur elle lors des visites :

« *Maintenant je me dis : t'étais sur le terrain, on t'a déjà donné des conseils, tu as fait ta deuxième année d'IUFM, on t'en a donné d'autres, maintenant t'as droit à des erreurs mais t'as pas le droit de faire la grosse erreur. Avant j'avais le droit à l'erreur, maintenant peut-être aussi, mais beaucoup moins* » (E5, 164).

3.2 Des objectifs spécifiques

Michel Mante (1998, 89) relate trois objectifs possibles dans le cadre de l'observation d'une séquence d'enseignement :

- observer pour évaluer et porter un jugement de valeur,
- observer pour évaluer afin de prendre une décision. Par exemple, décider que la personne observée doit travailler tel ou tel point,
- observer pour analyser la séquence.

Malgré les nombreuses recherches relatives à l'efficacité des enseignants, la définition d'une praxis de référence n'existe pas, la relation éducative laisse la part belle aux incertitudes, aux hypothèses, aux questionnements voire à l'inconnu.

Selon F. Tochon, « la recherche sur la pensée des enseignants ne permet pas de découvrir une méthode uniformément efficace ou un ensemble de techniques pour gérer l'incertain, le complexe ou le problématique » (1993, 203).

M. Mante (*Ibid.*, 90) affirme que ce constat doit amener l'observateur, tout particulièrement s'il poursuit le premier objectif cité précédemment, à faire preuve de modestie sans omettre de s'entourer de mille précautions.

3.3 L’entretien de formation

Dans la plupart des cas, un entretien entre le maître et le formateur suit l’observation de classe. Il se déroule alors pendant la récréation et se prolonge parfois sur le temps de classe en présence des élèves qui se voient alors confier une activité occupationnelle. Plus rarement, le formateur propose au novice un entretien différé après 16 heures. A ce moment-là, les élèves sont rentrés à la maison et les conditions apparaissent plus propices pour engager un dialogue qui se veut constructif. La durée des entretiens est très variable. Cela peut aller de quelques minutes à deux ou trois heures :

> « *Ensuite soit on revient pendant la récréation, mais finalement on revient après quatre heures sur donc ce qu’elle a observé. (…) Je crois qu’on était encore là à six heures et demie, de quatre heures à six heures et demie. (…) Ça a duré très longtemps, j’ai pas pu faire à manger, mon fils a dû aller au Mac do manger, oui je me souviens bien* » (E1, 204, 236).
>
> « *En fait cet entretien a eu lieu en deux temps, le premier temps au milieu de la matinée pendant la récréation et puis monsieur P. est resté voir une deuxième séance et un deuxième entretien final, un petit bilan* » (E2, 180).

A l’occasion de certaines visites de classe, nous avons été étonné d’entendre les termes de « critique de leçon » pour évoquer l’entretien. Ce terme de « critique » peut comporter deux sens sensiblement différents. Il peut s’agir dans certains cas d’une critique négative qui débouche sur l’énoncé de ce qu’il aurait fallu faire. Cette attitude du formateur semble davantage démobilisatrice que réellement formative pour le débutant. Elle peut entraîner une forme de découragement et de repli sur soi. Durant l’entretien, le plus souvent, l’observateur expérimenté relève au cours de son intervention les éléments qui lui ont semblé insuffisants ou inadaptés dans la pratique professionnelle du débutant. Le formateur induit des réponses aux questions posées, apporte des "solutions" aux problèmes qu’il a constatés, ou émet des jugements sur les pratiques observées. Dans cette perspective, le conseiller expose l’ensemble des éléments observés et l’interprétation qu’il en a faite, le plus souvent sous la forme d’un monologue. L’expert parle, le novice acquiesce. M. Mante parle d’une conception « normative » et « transmissive » de la formation où le « formateur s’efforce de réduire l’écart entre le modèle de savoir dont il est dépositaire et les savoirs des personnes en formation » (*Ibid.*, 90).

Dans certains cas, confronté à de réelles difficultés dans l'analyse des pratiques, l'observateur évite de s'engager dans une réflexion qu'il ne saurait maîtriser, et préfère cheminer vers une voie davantage prescriptive que réflexive.
Parfois aussi, l'entretien consiste en une présentation du compte rendu que le formateur a rédigé pendant son observation. A ce moment-là, il ne s'agit plus du tout d'une analyse de pratique mais bien davantage d'une lecture et d'un commentaire menés par le conseiller sur le texte qu'il vient d'écrire portant sur une pratique observée. Dans ce cas, l'acteur essentiel de l'entretien est le formateur et non le novice :

> « *Le conseiller pédagogique m'a surtout commenté son constat écrit puisqu'il l'avait fait en même temps qu'il m'observait, il avait déjà rempli. Il m'a expliqué pourquoi il avait mis telle ou telle remarque, et c'est surtout ça qui a été l'essentiel de l'entretien. (…) C'est le conseiller qui a analysé ma séance et qui m'a dit* » (E7, 113, 117).

La plupart des entretiens éprouvés par les débutants montrent qu'ils se déroulent sous la forme d'un dialogue débouchant sur des pistes d'actions à mettre en œuvre avec les élèves. L'utilisation à plusieurs reprises du terme « on » dans les propos d'un enseignant, souligne ce processus de coformation qui est à l'œuvre à ce moment-là :

> « *On a donc discuté sur les façons de gérer ce règlement, on a parlé des feux rouges. Moi j'utilisais des bonhommes en évaluation, elle m'a donné des conseils par rapport à ça, il ne fallait pas que je réutilise le même système pour le règlement, que je trouve un autre système. En discutant on est arrivé ensemble à trouver une solution, donc là c'est les feux rouges, les fameux feux rouges qui ont bien marché* » (E1, 250).
>
> « *C'est pas je dis vous écoutez, non non non du tout, c'était vraiment un échange, c'était un échange* » (E2, 191).

Nous avons vu à quel point les enseignants novices appréhendaient les visites d'accompagnement et plus particulièrement la première dont ils font l'objet. Celle-ci se déroule généralement dès les premières semaines de la rentrée scolaire. A ce moment-là, les maîtres sont encore à chercher leurs marques, en quête d'un certain équilibre qu'ils peinent à atteindre. En fin d'année, lorsque nous avons demandé aux personnes de se remémorer et de choisir parmi les entretiens qu'elles avaient vécus, celui qui leur avait

semblé le plus formatif, tous les praticiens, à l'exception d'Hélène, ont porté leur choix sur le premier :

> « *Je n'ai pas d'hésitation, le premier c'était le plus formateur (…). Le premier entretien qui était vraiment nécessaire et qui a cadré toute mon année finalement* » (E1, 214, 292).
>
> « *On prendra le premier. (…) Il y avait plus de choses à modifier* » (E7, 107, 109).
>
> « *Je vais me dire que le premier m'a vraiment ouvert les yeux sur des manques que j'avais dans ma pratique et sur lesquels il fallait que je me concentre un peu plus* » (E3, 148).

En ce qui concerne Hélène, une visite particulièrement précoce assortie d'exigences professionnelles fortes a déstabilisé la jeune maîtresse :

> « *J'arrivais, ça faisait à peine une semaine que j'étais dans ma classe, et tout de suite il fallait faire ça ça ça ça ça. Je me suis dit que je peux pas, je voyais pas par où commencer et ce qu'il fallait que je fasse* » (E6, 184).

Lorsque l'écart entre la pratique existante et l'apport extérieur est trop important, la situation n'est pas propice aux apprentissages. Comme le montre Vygotsky, les meilleures possibilités d'apprentissage résident dans la zone proximale de développement. Cette dernière représente ce que l'individu n'est capable de réaliser qu'en étant guidé par une personne plus compétente tout en ayant des connaissances et des habiletés sur lesquelles il peut s'appuyer. Dans la situation présente, la jeune enseignante ne dispose pas, à ce moment-là, de ce socle minimal de connaissances et de savoir-faire.

Comment expliquer la décision quasi-unanime des débutants à considérer le premier entretien comme étant le plus intéressant pour leur pratique professionnelle, alors que c'est aussi cette même visite initiale qu'ils appréhendaient le plus ?

Les différentes composantes de la formation initiale ont favorisé la construction progressive de gestes professionnels que les jeunes maîtres doivent, au moment de leur insertion professionnelle, adapter aux profils des élèves dont ils ont la responsabilité. Cette transposition pédagogique implique un glissement, un écart entre le travail tel qu'il leur a été proposé, voire dans certains cas prescrit, et l'activité réelle mise en œuvre dans

leur classe par les débutants. La prise de conscience de ce décalage entre une pratique désirée et l'acte concret entraîne chez ces derniers un sentiment de doute, une remise en question de leurs compétences professionnelles. Depuis le premier jour de la rentrée des classes, le maître novice dispose d'une liberté pédagogique totale, il conçoit et met en œuvre ses séquences d'enseignement selon la manière qui lui apparaît la plus pertinente pour les apprentissages des enfants. Cependant, cette autonomie peut avoir des effets insécurisants sur le débutant qui était jusqu'à sa prise de fonction conseillé, soutenu, guidé par les formateurs dans toutes les actions qu'il entreprenait. Ressentant interrogations et incertitudes, les enseignants mettent à profit la visite du formateur pour lui exposer certaines difficultés et attendent de recevoir des réponses concrètes :

> « *Je pose les questions, j'ai des questions, je les pose tout de suite, comme ça au moins ça me sert. (…) Oui je me souviens bien, c'était un bon entretien qui m'a beaucoup servi. (…) Parce que c'était vraiment l'entretien formateur, elle m'a donné beaucoup de conseils et de points à travailler* » (E1, 236, 264, 292).

Comme le souligne M. Postic, « Tout enseignant cherche à se connaître dans son action pédagogique et il désire confronter l'image qu'il se fait de lui-même avec celle qu'un observateur a de lui. Il voudrait communiquer ses difficultés, analyser les causes de la situation rencontrée, chercher comment changer tout comportement qui paraîtrait inadéquat » (Postic, 1977, 24).

Les propos d'Anne-Marie soulignent très bien cette posture :

> « *On se voit pas, donc c'est un regard extérieur, on attend vraiment le regard extérieur* » (E8, 188).

Les entretiens suivants sont considérés comme moins enrichissants car, après quelques mois d'enseignement, la pratique professionnelle des novices s'installe et, en conséquence, les apports du formateur, en termes de conseils, diminuent. Le dialogue se situe alors davantage dans le soutien et la confortation de l'existant :

> « *Dans les deux autres entretiens, il y avait beaucoup plus de remarques positives, c'était plus de la satisfaction* » (E1, 292).

Selon la typologie proposée par Porter (cité par Dugal, Amade-Escot, 2004, 100), six grands types d'attitudes possibles adoptées par les formateurs ont été identifiés :

- « l’évaluation » (porter un jugement),
- « l’interprétation »,
- « le soutien » (encourager, consoler),
- « l’investigation » (questionner l’action),
- « la décision » (prescrire, donner une solution),
- « la compréhension »(écouter, faciliter l’expression).

Les discours montrent que les jeunes maîtres apprécient l’attitude de « décision » du formateur et sont particulièrement réceptifs aux conseils susceptibles de les aider à dépasser les difficultés ou simplement d’enrichir leur pratique. Comme le soulignent Dugal et Amade-Escot (*Ibid.*, 101), les conseils investissent les trois éléments essentiels de la pratique professionnelle : « l’organisation », « les interventions auprès des élèves » et « les contenus enseignés » :

- « **L’organisation** » recouvre ce qu’on appelle aussi communément la gestion de la classe, c’est-à-dire tout ce qui concerne le fonctionnement quotidien (l’organisation des lieux, des groupes, l’utilisation de l’espace, du matériel, la mise en œuvre des règles de vie, la gestion des situations pédagogiques…).

Dans ce premier ensemble, les conseils apportés aux novices ont porté sur :

• La gestion de la discipline : « *Elle m’a donné des conseils par rapport à ça, il ne fallait pas que je réutilise le même système pour le règlement, que je trouve un autre système* » (E1, 250).

• La mise en place d’un affichage didactique : *« Le second c'était sur les affichages parce que avant l'entretien j'en voyais pas l'utilité et j'en avais pas en fait, et pour moi ça me paraissait un petit peu pas vraiment important et finalement il m'a dit que dans une séance que j'avais faite et qu'il a observée, j'aurais pu à ce moment-là dire : tu te souviens de cette règle-là, ben regarde c'est affiché ici* » (E3, 160).

• L’utilisation du matériel dans la séance : « *J’avais instauré un système de jetons, chaque fois qu’un enfant prend la parole je lui donne un jeton, qui a vraiment foutu*

toute ma séance en l'air parce que les enfants, ils jouaient avec les jetons et là vraiment, il m'a donné un tuyau directement à chaud, une petite tirelire, on met le jeton dedans, on garde plus et puis après instaurer une petite réglette avec des cases bien matérialisées, t'as eu combien de jetons, trois jetons, tu colories trois cases, terminé, l'évaluation est toute faite » (E2, 193).

• Le placement des tables : « *Actuellement, les tables sont placées en groupes, auparavant c'était des alignements. (…) Lors de l'entretien, le conseiller a mis l'accent sur le fait que dans la phase de recherche, il aurait mieux valu que les élèves aient plus de temps pour échanger entre eux leurs idées. En mettant les tables par groupes, c'est tout de suite plus aisé. J'ai assez vite changé la disposition* » (E7, 115).

- « **Les interventions auprès des élèves** » portent sur l'aspect communicationnel du métier, les échanges avec les élèves, les encouragements, les sollicitations, etc….

Les conseils ont concerné :

• Le rôle et la place de l'enseignant dans l'action pédagogique : « *On disait donc de me mettre plus en retrait, de plus les laisser parler, c'est une chose où j'ai beaucoup travaillé parce que j'avais tendance à beaucoup parler* » (E1, 274).
« *Le conseil principal qu'il m'a donné, c'est laisser plus la parole aux enfants. J'ai donné les consignes et il m'a dit d'éviter que moi j'aie le monopole de la parole, essayer d'arriver de me mettre plus en retrait pour éviter que ce soit trop frontal* » (E5, 174).
« *Il m'a recommandé de davantage tenir compte de la formulation personnelle des élèves et d'essayer de leur imposer le moins possible les termes utilisés par les adultes, les termes adéquats. Quand on élabore la trace écrite, ce sont les élèves qui me suggèrent leur proposition, et c'est vrai que j'ai trop tendance à les remanier pour que ça ressemble à ce que moi j'ai envie que ça devienne* » (E7, 131).

• Le niveau de langue employé et la reformulation des paroles : « *J'acceptais des réponses tronquées, je n'exigeais pas de belles phrases et de temps en temps quand même, je ne reformulais pas et surtout je ne faisais pas répéter ma propre formulation* » (E2, 193).

- « **Les contenus enseignés** » concernent la manière dont l'enseignant organise et enseigne les matières.

Les conseils ont porté sur :

• Une formulation plus précise des objectifs d'apprentissage : « *Je mettais souvent les objectifs, il fallait les mettre sous forme de verbes c'était plus parlant, j'avais tendance à mettre des titres* » (E1, 260).

• L'ajout d'indications temporelles sur les progressions et les programmations : « *Mes programmations, mes progressions qui n'étaient pas encore très claires, qui manquaient de précision dans le temps en fait, (…) donc il fallait rajouter des choses plus concrètes en numérotant les périodes, les semaines* » (E1, 256).

• La mise en œuvre des rituels : « *Elle m'a dit que les rituels n'allaient pas et elle m'a montré, elle m'a dit : vous faites l'enfant, je fais la maîtresse pour me montrer réellement comment il fallait vivre les rituels* » (E6, 208).

• La différenciation pédagogique : *« Différencier peut-être pas systématiquement toutes mes séances mais quelques-unes dans les compétences en fait, préciser par exemple si on doit rechercher le complément d'objet direct, pour les CM2 ça sera rechercher le complément d'objet direct et préciser la nature alors que pour les CM1 ça sera une tâche un peu plus légère* » (E3, 152).

Les discours des maîtres montrent qu'ils sont aussi particulièrement sensibles à l'attitude de « soutien » du formateur. Il peut s'agir d'une incitation du conseiller à mettre en oeuvre des initiatives ou des démarches pédagogiques plus innovantes, susceptibles de diversifier leur pratique :

> « *On est revenu sur la pédagogie du projet que j'avais toujours pas mise en place, et c'est là qu'il m'a dit : il faut oser se jeter à l'eau, si le premier on voit qu'il marche pas, ça fait rien on laisse tomber* » (E5, 178).
>
> « *J'ai changé ma disposition parce que, bon j'y pensais déjà avant, mais j'avais toujours un peu peur de me lancer, j'avais peur que ça favorise encore davantage les bavardages. Lors de l'entretien, le conseiller a mis l'accent sur le fait que dans*

la phase de recherche, il aurait mieux valu que les élèves aient plus de temps pour échanger entre eux leurs idées. En mettant les tables par groupes, c'est tout de suite plus aisé. J'ai assez vite changé la disposition. (…) J'attendais peut-être qu'on me pousse un peu pour adopter cette disposition nouvelle » (E7, 115, 129).

« *J'ai eu cet entretien avec le formateur (…) donc ça ça m'a un peu rassurée sur la différenciation, je me suis dit que c'était peut-être pas si dur que ça à mettre en place* » (E3, 152).

Le soutien peut revêtir une tonalité psychologique lorsque les paroles du formateur encouragent et rassurent les novices:

« *Maintenant je sens vraiment qu'on est soutenue et on est encouragée et pour moi c'est vraiment vraiment très important* » (E3, 174).

« *On n'est pas seule. (…) On se sent pas seule. Même si on a des collègues autour de soi, c'est pas pareil* » (E5, 190, 192).

« *Le fait qu'elle ait dit quand même que la séance d'EPS était très bien, ça rassure, on se dit qu'on n'est pas nulle* » (E6, 202).

Concernant la forme de l'entretien, les propos des maîtres montrent qu'il est préférable, selon eux, de débuter le dialogue par la mise en valeur des éléments positifs de l'observation. Cette évocation première des points satisfaisants valorise, à juste titre, le travail du novice et semble entraîner ensuite une plus grande acceptation des interrogations, des critiques, des remarques, émises par le formateur sur la pratique de classe :

« *On a commencé l'entretien par un sourire et par une grosse note positive, dans le sens où clairement, la personne était très contente de ce qu'elle avait vu, et puis il y a eu des encouragements, presque des félicitations (…). Ça suffit pour mettre dans de bonnes dispositions pour la suite de l'entretien* » (E4, 129).

« *Le fait qu'elle m'ait dit ça, ça m'a donné un peu confiance en moi, du coup, après elle pouvait dire ça, ça va pas, ça, ça va pas* » (E6, 202).

« *Quand il me dit ça, je me dis que même après, s'il me dit que tout le reste c'était pas bien, au moins je sais que ça, c'est bon (…). Et on accepte beaucoup plus quand on commence par le positif et qu'on va vers le négatif après* » (E5, 184).

Lorsque l'entretien se focalise uniquement sur les points considérés comme non satisfaisants par le formateur, très souvent le jeune maître se "raidit" et répond au coup par coup aux critiques. Le dialogue se résume alors à une confrontation de points de vue sans véritable perspective formative. Ou alors le maître adopte une position de retrait, laissant le monopole de la parole au conseiller et n'attendant qu'une chose : son départ. Là également, les effets formatifs d'une telle entrevue semblent aléatoires :

> « *Je n'ai eu droit qu'à des remarques négatives. Et un moment donné, je lui dis : mais attendez, donc forcément ce que je fais dans ma classe, il n'y a rien qui va . Et elle me dit : non, il faut pas le prendre comme ça, je vais pas m'attarder sur ce qui va, vous le savez déjà. Je fais : il y a des choses qui vont pas, je le sais aussi . J'ai pas besoin dans ce cas-là, qu'on vienne me mettre le doigt dessus. On a besoin des deux. (…) J'ai l'impression qu'on est venu là pour casser* » (E8, 188).

Si parfois l'entretien peut entraîner une certaine déception chez l'enseignant en raison du nombre important d'éléments négatifs relevés en regard de l'investissement personnel, « *ça déçoit un peu parce qu'on pense bien faire, et puis finalement il y a plein de trucs qui vont pas* » (E6, 216), les maîtres considèrent les visites utiles et intéressantes lorsque les entretiens mettent aussi en lumière des éléments de leur pratique qu'il leur faut développer et consolider. Tous les jeunes praticiens ont le sentiment d'être perfectibles. Ils aspirent à enrichir leurs gestes professionnels et sont ouverts aux remarques, aux propositions du formateur :

> « *Le fait qu'on nous aide à nous améliorer, à pousser les réflexions plus loin, à pas rester ancré sur ça, à nous donner des idées pour creuser. On nous donne des solutions pour aller plus loin parce que je pense que le but du conseiller pédagogique quand il vient nous voir, c'est pas non plus de dire, tant mieux si les séances sont bien du début à la fin, mais si on nous dit tout le temps, c'est bien tu as fait ce qu'il fallait, on reste ancré dans son idée* » (E5, 186).
>
> « *C'était vraiment l'entretien formateur, elle m'a donné beaucoup de conseils et de points à travailler. (…) Quand elle me dit de fabriquer une progression en informatique pour la fois d'après, chaque fois je le fais, quand je le fais ça se déroule chaque fois mieux et c'est vraiment, il y a une progression, une progression* » (E1, 292).

« *J'avais pas d'emploi du temps parce que je savais pas comment le faire. C'était bien aussi qu'elle soit venue parce que ça m'a permis de faire ça, de faire un emploi du temps* » (E6, 208).

L'entretien de visite permet parfois aux jeunes maîtres d'entendre une manière différente de voir et de comprendre une même situation. Doise et Mugny, prolongeant les travaux de Piaget et Vygotsky, présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent un conflit socio-cognitif : « La communication introduit le point de vue d'autrui, et s'il diffère du point de vue propre au sujet, il y aura un conflit. (…) L'occurrence de conflits de communication est une condition nécessaire à la décentration intellectuelle » (1981, 87). Ainsi, par cette décentration, le dialogue donne aux maîtres la possibilité de se construire ce « propre » qu'évoque de Certeau et qui leur permet de passer d'une vision tactique à une vision plus stratégique du métier : « Dans *L'invention du quotidien* (1980), l'auteur analyse des pratiques culturelles simples et montre qu'il existerait deux manières d'appréhender le réel. Il définit ainsi les termes de « stratégie » et de « tactique »:
« J'appelle stratégie le calcul des rapports de force qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un environnement. Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre, et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte…
J'appelle au contraire tactique un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions, et assurer une indépendance par rapport aux circonstances » (de Certeau, 1980).

La psychologie sociale du développement considère les interactions sociales comme un élément essentiel du processus maturationnel de l'individu. Le modèle explicatif employé dépasse la lecture binaire Ego - Objet de la théorie piagetienne pour utiliser une approche ternaire Ego- Alter- Objet. Echanger son point de vue, se confronter à des avis différents, interagir avec autrui sont des actions qui, sous certaines conditions, favorisent le développement professionnel des maîtres :

« *Il peut y avoir des points de vue différents qui peuvent se confronter, et surtout dans le sens où, par exemple, là ou moi je pensais que ça s'était bien passé, dans l'entretien, la personne relève des points qui ont accroché chez les élèves, que moi j'avais pas relevés* » (E4, 147).

L'interprétation personnelle de la situation pédagogique que propose le formateur peut révéler à l'autre ce qu'il n'avait pas vu. Ses paroles ne font souvent que mettre en évidence des éléments qui existent déjà. Par le questionnement du conseiller, l'entretien permet de porter à la conscience réfléchie du maître des éléments du préréfléchi comme les connaissances automatisées, les connaissances dormantes, au sujet desquelles l'individu ne s'est jamais interrogé:

« *Je vois ma progression, je me dis c'est vrai c'est pas clair, je le vois je remarque en relisant et en écoutant ce qu'elle me dit, elle me pose souvent sous forme de questions, elle me met sur une piste en reposant une question, donc là elle a dû me poser : votre objectif, est ce que vous ne pouvez pas le reformuler autrement ? Ça ne serait pas plus clair autrement ? Là je me rends compte que mes objectifs sont pas très clairs et voilà* » (E1, 270).

« *Il m'a dit d'éviter que moi j'aie le monopole de la parole (…). Après avec du recul, c'est vrai que je me suis rendu compte que c'était pas à moi de parler toute la journée* » (E5, 174).

« *A ce moment-là je me rends compte que effectivement, ben je me rends compte de l'importance que ça a, et je lui ai dit que je m'en étais pas rendu compte et que pour moi c'était une perte de temps de faire des affiches* » (E3, 162).

« *Je réfléchis et je me dis : oui, c'est vrai. J'aurais dû faire comme ça* » (E7, 123).

« *Je l'ai souligné plusieurs fois comme c'est une chose importante qui après devient évidente quand elle me le dit, qui était pas évidente quand je l'ai pratiqué, mais une fois qu'elle me l'a dit, c'est vrai que je parle trop, c'est vrai* » (E1, 286).

4 Synthèse

Face aux difficultés rencontrées, la plupart des enseignants novices recherchent des connaissances et des savoir-faire directement exploitables en situation. Il semble que dans

cette période spécifique de l'entrée dans le métier, donner un conseil, proposer une recette, mettre en évidence certaines maladresses, peuvent constituer des aides. Ces petites choses, fruits de l'expérience, qui se transmettent de l'expert vers le novice peuvent faciliter la conduite de classe, enrichir la pratique pédagogique. A cet effet, et dans un premier temps, l'aide immédiate est privilégiée car elle permet de répondre partiellement aux préoccupations et aux besoins présents.

Cependant, cette conception qui caractérise la formation comme une transmission de savoirs comporte certaines limites. Chaque formateur de terrain a certainement vécu l'expérience d'un enseignant dont on essaie de faire évoluer les pratiques, mais qui demeure insensible aux conseils maintes fois proposés, ou encore d'un praticien qui tente vainement de mettre en pratique les conseils dont il a pu bénéficier.

En supposant que les conseils fournis soient pertinents, ces situations peuvent être comprises au moins de deux manières différentes. Les conseils, subis, ne rencontrent pas l'adhésion de l'enseignant ou alors ils ne sont pas en adéquation avec la maturité professionnelle à laquelle il est parvenu à cet instant précis :

> « *Je pense que c'est un conseil tout à fait justifié. (…) Je me suis dit qu'il avait raison. Bon maintenant, en y repensant, j'ai du mal à toujours le mettre en application* » (E7, 133).

Ces deux hypothèses témoignent de la nécessité d'un travail d'appropriation personnelle par le débutant de ce qui est indiqué par le conseil.

De plus, si l'entretien n'est qu'une litanie de conseils, on en reste au champ de l'action concrète, immédiate et aucune réflexion sur la pratique ne peut être entamée. Or, pour que l'entretien puisse constituer un acte fécond pour le débutant, il convient également de labourer le champ des savoirs qui se développe par une réflexion sur sa pratique. Ainsi, la critique peut également se comprendre comme l'examen raisonné d'un objet. Le maître est invité à évoquer sa conduite de la séquence, il repère les réussites et les échecs, mesure les écarts entre sa planification et la réalité, questionne son comportement dans la gestion des interactions avec les élèves, il analyse son action. Progressivement, il s'agit de se dégager de l'acte concret pour engager une réflexion sur cet agir. Le formateur guide la communication afin que le jeune enseignant élabore lui-même l'analyse de son travail.

Dans ce dialogue, il faut essayer de trouver un équilibre, toujours mouvant selon les circonstances et les personnes, entre la réflexion, le soutien et le conseil. Si ce dernier est

trop précoce, il nuit à la réflexion. S'il n'apparaît pas, on prive le débutant d'une aide qui peut lui être précieuse. L'entretien s'élabore dans un dosage entre écoute et intervention, il se déroule selon une guidance légère qui offre à l'autre l'espace nécessaire à sa propre construction.

Les discours des jeunes maîtres ont montré combien leur appréhension était grande d'accueillir en début d'année la visite d'un conseiller pédagogique. Au terme de leur première année d'exercice, toutes les personnes interrogées, à l'exception d'une, soulignent le caractère formatif de ces actions :

> « *La première visite de la conseillère pédagogique m'a beaucoup aidée, elle m'a aidée à organiser ces documents, le cahier-journal, les fiches de préparation, pour que ça m'aide le plus possible. (…) C'est vrai que après ça a roulé vraiment bien* » (E1, 112).

Le contraste entre les peurs initiales et l'expérience vécue des visites de classe est particulièrement saisissant. Les craintes ont laissé place à un ressenti bien plus positif:

> « *Pour moi c'est important, ce qui était important pour moi c'est que ce soit des comptes rendus positifs et qu'il y ait vraiment voilà le côté positif, le côté motivant, on se sent vraiment pas du tout rabaissé contrairement à certains comptes rendus que j'ai pu connaître à l'IUFM où là on se demandait franchement pourquoi on était là et si on était réellement fait pour ça. Et là c'est vraiment de l'encouragement, vraiment »* (E3, 174).

Au-delà des apports formatifs et aidants qui contribuent au rapport favorable qu'entretiennent à présent les professeurs avec cette forme de l'accompagnement individuel, nous remarquons, dans les propos des maîtres, l'importance qu'ils accordent à la relation de confiance qui peut naître à partir de cette première visite de classe. Dans la plupart des situations d'entretien, la pratique du formateur permet un dialogue nourri d'échanges, qui montre au jeune maître le caractère non agressif de la visite :

> « *Je me suis rendu compte que finalement, le conseiller qui m'était dévolu, était un vrai conseiller, et qu'il voyait assez justement les aspects positifs et négatifs de ma façon de faire, qui reconnaissait mon travail, qu'il était juste dans ses appréciations. J'avais peur qu'on me dise : ça c'est à améliorer, ça aussi, ça aussi ! Et puis qu'on ne tienne pas vraiment compte de ce qui était à peu près*

bien. Il m'a mis en confiance. (…) Je me suis pas sentie vraiment attaquée, remise en question. Je ne l'ai pas reçu comme une attaque personnelle » (E7, 101, 133).

« *Et c'est une personne après, à force des visites, même s'il y en a eu que deux, c'est un peu dommage mais bon ! Disons qu'après j'hésite moins quand j'ai un doute, quand je le rencontre ou je me permets peut-être plus de téléphoner à l'inspection et de dire : est-ce que je pourrais lui parler ? J'ai un souci concernant ça . (…) Il y a une confiance après, un relationnel, ça aide* » (E5, 192, 194).

« *La deuxième fois où elle est venue, peut-être que j'avais plus confiance, mais là c'est passé, le feeling est passé, alors qu'avant le feeling n'était pas passé* » (E6, 226).

Quand cette relation, pour différentes raisons, ne peut s'établir, la communication entre les individus s'avère alors difficile et les propos d'Anne-Marie nous interrogent sur les effets formatifs d'une visite de classe se déroulant dans ces conditions :

« *De personne à personne, ça collait pas. Et ça s'arrête là quoi. (…) Moi j'étais après sur la défensive. Je pense qu'une fois que ça se passe mal avec une personne, on a du mal à… (…) Disons que la deuxième fois quand elle est venue, ça s'est bien passé, elle disait que j'avais tellement changé. Moi j'avais pas l'impression, alors peut-être elle essayait, elle avait vu que ça s'était pas bien passé la première fois, elle s'est dit qu'elle allait essayer de rattraper les choses. Mais moi j'avais une appréhension par rapport à la personne, et après il y a un mur qui s'est fait* » (E8, 172, 178, 194).

Les visites de formation, lorsqu'elles se déroulent de façon satisfaisante, apportent aux jeunes maîtres un sentiment de confiance, de compétence et une certaine reconnaissance institutionnelle qui participent au développement et à la consolidation du moi professionnel des débutants.

5. Le maître-référent

Le plan d'accompagnement de l'entrée dans le métier prévoit que chaque enseignant débutant se voit désigner un maître-référent. Nous avons vu, dans la première partie de

cette réflexion, que la mise en œuvre de ce dispositif est pour le moins lacunaire, un nombre important de jeunes maîtres ne bénéficie pas de cette mesure.

Sur le terrain, et sans même savoir qu'ils y ont droit, certains déplorent l'absence auprès d'eux d'un collègue plus expérimenté susceptible des les aider à dépasser les tracas ou les difficultés auxquels les novices sont régulièrement confrontés durant la première année :

> « *Moi je pense ça serait bien d'avoir un tuteur, une personne-référente. (…) Ça serait bien de trouver quelqu'un sur qui on peut se reposer et qui nous convienne* » (E6, 240, 244).

Parmi les huit enseignants interrogés, seuls quatre d'entre eux ont expérimenté cet accompagnement individuel. Pour chacun, les apports du maître-référent sont considérés comme faibles voire inexistants, et ce pour différentes raisons. Nous savons combien les professeurs attendent des pistes de travail ou des propositions concrètes qu'ils pourront ensuite réinvestir avec les élèves. Tout ce qui leur est dit est évalué à l'aune de son efficacité pratique. Aussi, lorsque la personne-référente œuvre dans un autre cycle d'enseignement ou lorsqu'il s'agit d'une directrice qui n'enseigne plus en raison d'une décharge complète de service, la proximité des pratiques n'est pas suffisamment étroite pour que puisse s'établir une véritable relation d'aide et de soutien professionnels :

> « *Mon maître référent a un CP donc c'est pas vraiment pareil au niveau de la pédagogie, donc au niveau de la pédagogie je me dirigerais plutôt vers les collègues qui ont le même cycle* » (E3, 104).
>
> « *C'est plus par rapport à des questions administratives, mais étant donné que c'est la directrice, il y a de très fortes chances pour que je me sois adressé à elle, même si elle n'était pas la personne-référente* » (E4, 100).
>
> « *C'est une collègue du CP et qu'on n'a pas forcément l'occasion, par exemple, de s'échanger des documents entre le CP et le CM1* » (E7, 70).

Dans une autre situation, c'est la valeur professionnelle du maître-référent qui, aux yeux du jeune praticien, n'est pas d'une qualité suffisante pour pouvoir l'aider :

> « *Moi, on m'a imposé un référent, la personne dans l' école qui a le même niveau que moi, cette personne est très gentille, je m'entends très bien avec elle, mais je ne peux pas travailler avec elle. J'ai des exigences de travail qu'elle n'a pas. Et*

donc j'ai du mal, je ne peux même pas lui poser de questions, elle ne sait pas me répondre» (E8, 116).

Ces exemples ne permettent bien évidemment aucune généralisation sur la pertinence et l'efficacité de cette initiative à une plus grande échelle. Ils permettent cependant de mettre en lumière quelques conditions utiles à la bonne marche de cette collaboration entre pairs :

- Dans la mesure du possible, et cela dépend essentiellement de la taille de l'établissement scolaire, il est souhaitable que le professeur débutant puisse profiter de l'aide et des conseils d'un maître qui exerce dans le même niveau de classe que le sien. Cette proximité facilite les échanges sur les méthodes de classe, sur les outils employés, sur les difficultés d'apprentissage de certains élèves, etc…

- Les compétences du tuteur doivent être reconnues par le maître débutant pour qui l'enseignant expérimenté représente sinon un modèle, au moins une référence sur laquelle il désire s'appuyer et se rapprocher en termes de pratiques pour tendre vers une meilleure efficacité pédagogique.

  Les propos d'Anne-Marie, « *Je pense qu'il faut quelqu'un qui est reconnu pour avoir des compétences* » (E8, 118) semblent indiquer la nécessité d'une reconnaissance officielle ou au moins officieuse, celle des collègues de l'école, sur les qualités professionnelles du tuteur, à l'image des maîtres-formateurs dans la formation initiale. Lorsque cette forme d'accompagnement tutoral est institutionnalisée et qu'elle ne naît pas d'une proximité relationnelle entre pairs, son entame semble facilitée si le maître-référent dispose de références connues et reconnues.

- L'accompagnement individuel comporte inévitablement un aspect relationnel qui influe de manière déterminante sur la qualité de la collaboration. Si, pour différentes raisons, le dialogue est difficile voire impossible entre le tuteur et le jeune maître, on peut s'interroger sur les effets formatifs de cette action.

En première lecture de la circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier, il apparaissait aux yeux de chacun que cette forme d'aide et de soutien d'un

maître-référent proche, disponible, constituerait un élément majeur pour une insertion professionnelle réussie des professeurs débutants. Dans les faits, la mise en œuvre d'un tel dispositif s'avère délicate. Son efficacité est notamment liée à la professionnalité des maîtres-référents à qui l'on demande d'exercer une tâche d'accompagnement d'un adulte pour laquelle ils n'ont aucune formation spécifique. Enseigner à de jeunes élèves constitue un métier à part entière, participer au développement professionnel des maîtres débutants en est un autre, nécessitant des compétences spécifiques d'écoute, de dialogue, d'analyse de pratique, etc…

Cinq ans après l'introduction de ce plan d'accompagnement, aucune attention spécifique, en termes de formation, ne s'est portée sur les maîtres-référents.

6. Synthèse

Les entretiens ont mis en lumière l'aspect progressif et dynamique de la construction des compétences professionnelles chez les maîtres débutants. L'évolution concerne tous les aspects du métier : didactiques, pédagogiques, relationnels.

Les enseignants novices apprennent et se forment essentiellement au travers de leur pratique quotidienne de classe. Cette contribution de l'exercice professionnel au développement de leurs compétences apparaît, selon toutes les personnes interrogées, particulièrement importante.

Dans certaines écoles, la présence de collègues "aidants" participe aussi à la consolidation des savoirs professionnels par la mise en œuvre d'échanges collaboratifs qui nourrissent et enrichissent l'exercice du métier.

Les actions spécifiques de formation organisées à l'intention des professeurs novices dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier semblent également contribuer à la consolidation des actes professionnels, et ce plus particulièrement lorsque les activités proposées peuvent être liées, par les jeunes enseignants, à leur pratique de classe, et qu'elles apportent des "solutions", ou au moins des pistes de travail concrètes à explorer avec les élèves.

Au cours de la première année d'exercice, les voies par lesquelles la professionnalité se constitue progressivement sont multiples. Voyons maintenant comment cette dernière évolue durant la seconde année d'enseignement.

CHAPITRE 3

RAPPORT AU METIER DURANT LA SECONDE ANNEE D'ENSEIGNEMENT

I A l'aube d'une nouvelle rentrée

1. Dans la même école

Nommées à titre définitif sur leur poste d'enseignant dès leur sortie de l'institut de formation, Jessica, Manuella et Frédérique entament leur seconde année dans des lieux qui leur sont déjà familiers. En outre, pour les deux premières personnes citées, elles conservent également le même niveau de classe. Cette situation empreinte de stabilité, mais qui s'avère assez peu fréquente, est ressentie comme particulièrement aidante :

> « *Ça m'a permis d'aborder l'année avec une certaine sérénité. Je connaissais le cadre, les enfants, le matériel à disposition. Ça enlève beaucoup d'angoisse. Est-ce que je vais m'entendre avec les collègues ? Quels enfants je vais avoir ? Quelle va être la relation avec les parents ? Ce sont beaucoup de questions que je me suis posées l'année dernière et là non* » (E13, 4).
>
> « *On a déjà une certaine organisation dans la classe, on connaît le matériel, on connaît les gens avec qui on travaille, on connaît les parents d'élèves. Les élèves qui arrivent dans la classe, on les connaît puisqu'il n'y a que deux classes, on a donc eu forcément affaire à eux* » (E9, 6).
>
> « *Quand on arrive, on se sent déjà plus à l'aise, on a déjà préparé des choses, le matériel. On connaît un peu les élèves, le fonctionnement. L'année dernière, j'ai fait un échange de services que j'ai refait cette année* » (E11, 18).

Ainsi, Frédérique et Manuella sont particulièrement confiantes pour cette nouvelle rentrée scolaire :

> « *Il n'y avait plus d'appréhension* » (E13, 10).

« *Je savais ce qui m'attendait, les élèves je les connaissais tous, sauf une. J'avais pas d'appréhension, heureuse de reprendre le travail. Pas de stress* » (E9, 18).

Cet état d'esprit positif diffère considérablement des sentiments qui animaient ces deux enseignantes avant leur première rentrée :

« *Du stress aussi, bon toujours cette peur de l'inconnu, je savais pas trop où j'allais, j'ai jamais eu une classe* » (E1, 32).

« *Une certaine appréhension, une certaine peur* » (E5, 30).

Quant à Jessica, elle se dit « *beaucoup moins angoissée* » (E11, 20).

Il n'en reste pas moins un sentiment de fébrilité, de nervosité … et de plaisir :

« *Mais on a toujours cette petite angoisse de la rentrée. A la fois l'excitation, enfin, c'est assez ambigu comme sentiment. C'est la fin des vacances mais en même temps on est content de revenir, de revoir notre nouvelle classe* » (E11, 20).

« *On pense toujours à la rentrée quelques jours avant, on prépare les étiquettes. C'était déjà présent mais moins dans la panique. Plus organisée, plus sereine* » (E9, 20).

2. Nommés dans une nouvelle école

Après avoir été affecté à titre provisoire dans une école de ZEP, Jérôme entame sa seconde année en disposant maintenant d'une affectation définitive. Cette nouvelle situation administrative le ravit car elle lui donne la possibilité de se projeter au-delà d'une seule année scolaire :

« *C'était un poste que j'avais demandé, j'étais content de recevoir un poste définitif, d'être enfin fixé dans une école. (…) Parce qu'on peut travailler à long terme. A partir du moment où on établit des relations avec les collègues, une organisation de travail, une organisation pratique, si on sait que ça va perdurer, c'est plus intéressant* » (E12, 22, 24).

L'an passé, ce jeune enseignant regrettait le peu de relations qu'il avait pu établir avec les parents d'élèves. Pour cette nouvelle rentrée, il éprouve une certaine appréhension quant à la manière dont elles vont se dérouler. Et cette fois-ci, il craint au contraire une trop

grande présence des parents qui débouche parfois sur une mise en doute des compétences professionnelles des maîtres débutants :

> « *Un peu d'inquiétude quand même pour savoir comment ça allait se passer parce que le milieu n'était pas du tout le même. (…) Par rapport à la réaction des parents. Je savais que les parents étaient plus présents, donc comment est-ce qu'ils allaient réagir, sachant que je suis un jeune dans le métier, sur quoi allait porter leur attention, comment ils allaient me questionner, comment ils allaient suivre le travail que j'effectuais avec les élèves* ? » (E12, 26, 28)

Connaissant déjà certains de ses nouveaux collègues, Jérôme pense que cela a facilité son insertion. Dans le même temps, l'arrivée simultanée de plusieurs maîtres néophytes, la similitude de leur situation où chacun découvre un nouvel univers professionnel, ont entraîné une relation d'aide plus affirmée entre ces personnes :

> « *L'effectif a été grandement renouvelé, on était cinq nouveaux dans l'école, on vivait un peu la même chose et ça resserre également les liens* » (E12, 36).

Nommée aux confins de la Moselle et de l'Alsace, Hélène complète deux mi-temps dans des villages différents. Les lundis et mardis, elle enseigne dans un cours triple CE2/CM1/2. Le reste de la semaine, elle œuvre dans un CP/CE1. A la rentrée, elle craint particulièrement ce niveau où il s'agit d'apprendre à lire aux élèves :

> « *Ce qui me faisait le plus peur, c'était le CP/CE1, de pas y arriver. (…) Le CP, il y a quand même la pression. Et puis la rentrée de CP, c'est moi qui devais la faire. Par rapport à la rentrée et puis par rapport à l'apprentissage de la lecture* » (E14, 8, 10).

Comme Jérôme précédemment, la relation avec les parents constitue également une source d'inquiétude : « *Me positionner par rapport aux parents* » (E14, 10).

Pour sa seconde année professionnelle, Anne-Marie a choisi une école de ZEP. Elle a en charge un CE2 de vingt élèves. Contrairement à la plupart de ses collègues, elle est particulièrement confiante à l'idée d'aborder cette nouvelle rentrée :

> « *J'étais très bien. En plus j'avais une classe de 20 élèves. Je savais avec quels collègues j'allais travailler* » (E16, 24).

3. De nouvelles fonctions

Après avoir débuté respectivement dans une classe de grande section et dans un CM1, Carmen et Aurélie sont nommées pour leur seconde année sur un poste de maître E où elles travaillent « *avec des élèves en difficulté d'apprentissage* » (E10, 2). Cette nouvelle situation constitue un changement important dans la pratique du métier car les conditions d'exercice d'un maître appartenant au RASED[25] diffèrent considérablement de celles d'un professeur chargé de classe. Ainsi, lors de cette rentrée, émerge en elles un sentiment mêlé de doute et de crainte :

> « *Est-ce que je vais savoir faire ? J'avais peur de ce manque de recul par rapport à l'enseignement. J'étais en maternelle pendant un an, l'élémentaire j'y touchais pas du tout. Oui, j'avais de la crainte. Peur de ne pas savoir faire !* » (E10, 46)
>
> « *Avec beaucoup d'appréhension parce qu'en règle générale je vis assez mal toutes sortes de changement. J'avais peur à la fois du trajet et puis du nouveau poste. (…) C'est l'inconnu. A l'IUFM, on nous en a parlé mais on nous a pas formés pour ça* » (E15, 20, 22).

4. Synthèse

Lors de leur première rentrée scolaire, les jeunes enseignants découvraient un univers professionnel qu'ils n'avaient que modérément investi durant leur formation. Tous nous ont alors fait part de leurs inquiétudes, de leurs angoisses par rapport à ce moment tant attendu mais aussi si redouté que constitue la première rentrée des classes. Une année plus tard, les discours laissent apparaître deux manières d'appréhender cette nouvelle rentrée. Les maîtres enseignant toujours dans la même école ont délaissé ce sentiment de peur qui les habitait alors. La connaissance des lieux, des collègues, du fonctionnement de l'établissement, offre une stabilité et une permanence des éléments qui entraînent confiance et sérénité chez les praticiens. En revanche, pour les maîtres qui débutent leur seconde année professionnelle dans une autre école et découvrent un nouveau niveau de classe, la situation est sensiblement différente. Les propos expriment à nouveau l'inquiétude, la peur de ne pas savoir faire face, de ne pas disposer des compétences suffisantes pour exercer de manière efficace leur enseignement.

[25] Réseau d'Aide Spécialisée à l'Enfance en Difficulté

II L'exercice du métier d'enseignant

Les entretiens que nous avons menés avec les maîtres durant leur première année d'enseignement ont montré qu'ils éprouvaient de nombreuses satisfactions dans la pratique quotidienne de leur métier. Qu'en est-il à l'issue de leur seconde année ?

1. Les satisfactions professionnelles

1.1 Les progrès des élèves

Transmettre des connaissances, enrichir chaque jour davantage les élèves constituent la finalité essentielle du métier d'enseignant. Ainsi, les praticiens ressentent une réelle satisfaction lorsqu'ils peuvent observer de nouvelles acquisitions chez leurs élèves. Evoquant les éléments de contentement liés à l'exercice de leur métier, toutes les personnes interrogées ont affirmé que les progrès des élèves en constituaient la source principale:

> « *Que les élèves avancent, qu'ils soient prêts à aller au CP. Les progrès effectifs que je vois, que je constate par rapport au début de l'année* » (E9, 32).
>
> « *C'est formidable d'avoir en face de soi un gamin qui tout à coup a compris. De le voir heureux d'avoir compris* » (E10, 54).
>
> « *Là j'ai une satisfaction (…) par rapport aux progrès des élèves, c'est toujours intéressant de voir les élèves progresser en autonomie et également par rapport à leurs compétences* » (E12, 40).
>
> « *Quand l'élève réussit, on a l'impression d'être efficace donc ça fait toujours plaisir* » (E11, 24).

Constater les progrès des élèves ravit les enseignants car cela leur renvoie un feed-back positif du travail qu'ils ont mis en œuvre et témoigne également d'une certaine efficacité professionnelle. Les apprentissages des élèves sont vécus par certains maîtres comme une récompense qui leur est faite :

> « *Je suis satisfaite de moi, de ce que j'arrive* » (E9, 34).
>
> « *Quand vraiment c'était quelque chose de difficile et que j'ai mouillé le chemise, je suis contente. (…) Mais le plus souvent, et encore plus en petits groupes parce*

qu'on est au plus près, le plus souvent c'est quand même de l'improvisation. De l'adaptation. Je m'attendais pas à cette difficulté-là. Et quand je trouve le bon truc au bon moment, je suis fière de moi » (E10, 56).

« *C'est une satisfaction personnelle de se dire : j'ai quand même servi à quelque chose, je leur ai apporté quelque chose. Et par rapport au travail que je me suis donné, par rapport aux activités mises en place, ça veut dire que j'ai pas fait fausse piste* » (E12, 42).

« *Je passe des heures à préparer à la maison, à réfléchir à la façon dont je fais et quand on voit que ça marche, on se dit : voilà, ça y est ! On a pris le bon chemin, on a compris le truc* » (E13, 38).

1.2 L'adhésion des élèves aux activités proposées

Plusieurs enseignants font état de leur satisfaction lorsqu'ils constatent un fort engagement des enfants dans les situations d'apprentissage, voire même un réinvestissement de la notion étudiée ou de l'objet fabriqué dans la sphère familiale :

« *Le fait qu'ils soient constamment demandeurs et contents de tout ce qu'on leur propose. Ils sont contents de tout. Ils ne râlent jamais* » (E13, 26).

« *L'attitude des enfants dans la classe. Ici c'est d'autant plus flagrant avec les projets qu'on mène, les enfants sont très enthousiastes et quand on arrive au bout de quelque chose, il y a un réel, c'est pas du remerciement mais on voit qu'ils sont bien, qu'ils sont contents et c'est une réelle satisfaction* » (E16, 28).

« *Déjà que l'élève s'implique et qu'à la fin, il soit content et qu'il ait compris le but de ce projet. Vraiment qu'il se soit impliqué là-dedans et que mes objectifs soient atteints. (…) Le fait que ça marche aussi dans les familles. J'ai fait des projets sur des livres, on a fait un livre sur les recettes, le cahier d'expériences sur le corps humain, récemment un imagier sur la ferme. Ce sont des choses qu'ils ramènent à la maison et j'ai des retours des parents. Et ça me satisfait beaucoup. (…) Il y a une continuité avec le projet à la maison* » (E9, 28, 30).

1.3 La relation avec les élèves

Durant leur première année, plusieurs enseignants ont éprouvé des difficultés à instaurer

un climat de classe propice aux apprentissages. Exercer le métier de professeur des écoles requiert de l'individu qu'il puisse établir des relations sereines et satisfaisantes avec un public aux attitudes, aux comportements, au langage parfois différents des siens. Jessica apprécie la relation éducative qu'elle a su construire avec les élèves, empreinte de « *respect* » (E11, 28), dans laquelle chacun des acteurs joue le rôle qui doit être le sien :

> « *J'ai pas l'impression qu'il y a une ambiguïté dans cette relation. J'ai vraiment l'impression d'avoir une place d'enseignante et eux d'élèves. C'est surtout ce respect qui est important pour moi* » (E11, 32).

Cette « ambiguïté » qu'évoque à l'instant la jeune maîtresse a également été levée par Carmen pour qui le travail pédagogique réalisé cette année avec des élèves appartenant à différentes classes de l'école élémentaire, et non plus avec des bambins de l'école maternelle, lui a permis de préciser le type de relations qu'elle souhaite entretenir avec les élèves :

> « *Je suis plus la maîtresse. Ma position est plus claire cette année pour moi. De moi à moi, avec moi-même. Oui, ma position est plus claire. Je suis enseignante, point* » (E10, 66).

Détachée d'une emprise affective qui pouvait l'envahir, elle apprécie de pouvoir considérer les élèves comme des sujets apprenants :

> « *Justement ce côté affectif qui me prend moins. On est plus sur des choses concrètes.* (…) *Et c'est peut-être aussi parce que je n'ai pas les enfants tout le temps. Je change beaucoup donc je m'attache moins. En maternelle, c'est du six heures par jour avec pas uniquement un souci d'apprentissage. Là, je partage avec eux ce souci-là, je ne partage pas avec eux le reste de la vie de la classe* » (E10, 64, 66).

Sur cette question de la nature de la relation éducative, Frédérique semble être le parfait contre-exemple de Carmen. En effet, ce qu'elle apprécie par-dessus tout cette année, c'est la part importante d'éléments affectifs qui alimentent les échanges avec ses élèves :

> « *Et le relationnel, il est encore plus basé sur l'affectif que dans les grandes classes. (…) Par exemple, j'écris quelque chose au tableau et je fais pas forcément attention à ma boucle du a, et là ils me disent : ah maîtresse ! Tu nous a*

pas appris à écrire comme ça ! Il y a vraiment des échanges. Les grands le disent aussi mais avec des sous-entendus. Enfin, c'est un âge super ! » (E13, 26, 30)

En réalité, l'ensemble des entretiens indiquent une évolution positive des relations établies avec les élèves. La mise en œuvre d'une atmosphère de classe sereine et favorable aux apprentissages n'apparaît plus comme une difficulté, mais elle semble être intégrée comme un élément constitutif de la pratique professionnelle.

1.4 Les relations avec les pairs

Certains enseignants expriment leurs satisfactions quant à la qualité des échanges qui ont pu s'établir entre eux et leurs collègues. Deux éléments apparaissent plus particulièrement ici :

- Les relations avec les collègues vécues dans une perspective collaborative afin d'enrichir le travail pédagogique : « *On va parler d'un enfant, de ses difficultés, de ses progrès. Il y a beaucoup d'échanges autour des enfants. (…) Et on a ce même souci de l'enfant, le faire évoluer* » (E10, 70, 72). « *Par rapport aux collègues, ça s'est très bien passé, il y a une très bonne intégration, on a monté des projets en commun. De ce point de vue-là, il y a une vraie satisfaction* » (E12, 38).

- Une ambiance de travail conviviale et sympathique : « *On s'entend bien, il y a déjà une bonne humeur à l'idée de venir à l'école. On sait que ça va bien se passer de ce point de vue-là* » (E12, 40).

1.5 Des éléments singuliers de satisfaction

Enseignant uniquement à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, Carmen n'est pas tenue de respecter un programme comme peuvent l'être les praticiens titulaires d'une classe. Cela lui permet d'imprimer un rythme d'enseignement plus lent selon les possibilités des apprenants. Elle apprécie tout particulièrement de pouvoir disposer de ce temps qui entraîne, selon elle, une meilleure appropriation des contenus enseignés :

« *Les enfants vraiment peuvent prendre le temps ici de poser la question qu'ils veulent par rapport au domaine traité. Je me sens moins coincée dans un*

programme, dans un carcan, par rapport à l'année dernière. J'ai l'impression d'aider à débroussailler les choses parce qu'on prend vraiment le temps de parler de ce qu'on fait, chose que je n'arrivais pas à faire en maternelle l'année dernière » (E10, 60).

Oeuvrant également avec de petits groupes d'élèves, Aurélie apprécie la facilité avec laquelle se gèrent ces groupes. De plus, comme elle accueille souvent des élèves présentant les mêmes difficultés, son travail de préparation s'en trouve fortement allégé :

> « *Il y a moins de bruit. C'est plus facile de gérer un petit groupe ou alors même parfois un seul élève que tout un groupe-classe. Ça, c'est bien agréable. Il y a moins de préparation, les corrections se font plus vite, donc au niveau de l'organisation matérielle, ce sont des avantages* » (E15, 38).

Peu satisfait des relations qu'il avait nouées avec les parents d'élèves durant sa première année, Jérôme porte un tout autre regard sur ses rapports avec les parents :

> « *J'ai eu une bonne communication avec les parents sans que celle-ci devienne envahissante et puis sans aucun conflit. La relation avec les parents est équilibrée, entre leurs interrogations, mes besoins, ça c'est toujours bien passé* » (E12, 40).

Passionnée de musique et jouant dans un groupe, Jessica éprouve de la satisfaction à enseigner les bases d'une éducation musicale à ses élèves. Vivre ces moments de formation musicale avec les enfants lui apporte un réel plaisir :

> « *Je sais que cette année comme l'année dernière, j'ai toujours partagé beaucoup de choses avec les élèves, en musique notamment, et ça me fait plaisir de partager ça avec eux* » (E11, 24).

Nous percevons ici un exemple des liens qui peuvent exister entre la vie personnelle et professionnelle des enseignants. Nous avons rencontré de nombreux maîtres qui, ressentant une passion ou une affinité particulière pour un sport, pour un art, pour une région, s'attachent à faire découvrir leur objet d'intérêt aux élèves de leur classe. Dans ce cas, il ne s'agit pas simplement d'enseigner des contenus figurant dans les instructions officielles. Il semble qu'à travers ces initiatives pédagogiques, les professeurs espèrent

laisser une trace, une marque singulière et personnelle dans le continuum scolaire des élèves à travers la découverte et l'enseignement de cette discipline-passion :

> « *Et si dans quelques années, ils disent que c'est grâce à moi qu'ils ont commencé la musique, ça me ferait vraiment plaisir* » (E11, 24).

D'une année à l'autre, nous pouvons remarquer une certaine permanence des éléments de satisfaction exprimés par les jeunes maîtres. Les progrès réalisés par les apprenants, l'engagement des élèves dans les activités d'enseignement proposées, une relation éducative sereine et la qualité des échanges menés avec les collègues constituent les éléments les plus fréquemment partagés. Ensuite chacun, selon sa sensibilité et le contexte spécifique de son activité professionnelle, ressent des motifs de satisfaction qui lui sont propres.

2. Les difficultés rencontrées

2.1 Le temps consacré aux préparations et aux corrections

Comme cela avait déjà été le cas pour la première année d'enseignement, plusieurs enseignants se plaignent d'un temps de préparation et de correction particulièrement important. D'un point de vue institutionnel, les exigences en termes de travail didactique sont souvent plus élevées en seconde année. Dans de nombreuses circonscriptions, lors de la réunion de rentrée accueillant tous les T2[26], l'inspecteur annonce sa future inspection en précisant ses attentes lors de cette visite : progressions et programmations dans toutes les disciplines, un cahier-journal dense et précis renforcé par deux fiches quotidiennes de préparation. L'importance que les maîtres donnent à cette première inspection fait qu'ils s'astreignent la plupart du temps à respecter ces quotas. Cela requiert chaque jour, après la classe, plusieurs heures de travail didactique à réaliser :

> « *J'ai pas l'impression d'avoir diminué le temps de préparation. Je travaille encore à peu près trois heures par jour. Je reste tous les jours à midi, donc je me prends une heure et demie pour faire les corrections et à peu près une heure et demie chaque soir pour préparer le lendemain* » (E11, 50).

[26] Dénomination officielle des jeunes enseignants effectuant leur seconde année professionnelle

« *Déjà pour trouver les idées de projet, pour tout mettre en place, les fiches de prép, le cahier-journal, c'est un temps qui se réduit pas. (…) Préparation et correction, j'en ai bien quatre heures tous les jours* » (E16, 62, 66).

Enseignant dans une classe comportant des élèves aux acquis différents, Jérôme est contraint de proposer des activités d'apprentissage diversifiées selon les compétences des enfants. Cette situation nécessite un temps de réflexion, de recherche et de préparation assez conséquent :

« *J'avais un effectif qui était nombreux, 27 élèves d'abord puis maintenant 25, ce qui fait beaucoup de travail de correction et en plus de ça un travail de préparation qui devait être différencié parce que l'écart entre les élèves était important. (…) Donc chaque fois que je prépare une activité, il faut déjà à la base, en même temps que je prépare l'activité pour tout le monde, il faut à la fois réfléchir à ce que je vais faire avec ceux qui vont vite, donc différencier vers le haut, mais également différencier dans l'autre sens, sachant que j'ai deux élèves en intégration dans ma classe, un hémiplégique, un élève quasiment non-lecteur qui était absolument pas autonome quelle que soit l'activité de la classe* » (E12, 44, 46).

2.2 Des lacunes disciplinaires

Si les contenus disciplinaires à enseigner demeurent assez simples aux cycles 1 et 2, il n'en va plus de même dans les dernières années du cycle 3 où l'enseignement des sciences, de l'histoire-géographie, certaines notions de mathématiques, nécessitent une solide connaissance de la part des maîtres. Or, celle-ci leur fait parfois défaut. Ainsi, certains praticiens débutants expriment leurs difficultés à enseigner des notions pour lesquelles eux-mêmes ne disposent pas d'une maîtrise suffisante :

« *Dans les matières où je suis pas très à l'aise comme l'histoire-géo. Est-ce que j'ai moi-même suffisamment de connaissances dans ces matières-là pour leur enseigner ça ? Et des fois en classe, je me demande si ce que je leur dis c'est important pour eux, si ça leur apporte quelque chose. Dans certaines matières qui me passionnent pas vraiment, je suis pas à l'aise, que ce soit pendant les préparations ou même pendant le cours* » (E11, 48).

« *C'est plus lié à une discipline particulière, tout ce qui est sciences, j'ai plus de difficulté donc ça me prend plus de temps. (…) Me mettre à jour sur les sciences où j'ai vraiment beaucoup de difficultés moi* » (E16, 46, 50).

2.3 L'enseignement de la lecture au cours préparatoire

Nombre d'enseignants redoutent tout particulièrement le niveau de classe qui accueille les enfants venant de l'école maternelle, le cours préparatoire. L'enseignement de la lecture en constitue une activité nodale et sa mise en œuvre didactique et pédagogique peut effrayer les maîtres. Ainsi, Frédérique craignait de ne pas savoir comment apprendre les mécanismes de la lecture à ses élèves :

« *Et j'ai pataugé au début. (…) Au début, j'avais de l'appréhension au niveau de la lecture, mais j'ai le fils de l'aide-maternelle dans la classe, donc tous les matins, je lui demandais si son fils avait réussi la lecture, pour me rassurer. Elle me disait que ça allait et ça m'a rassurée, beaucoup* » (E13, 52).

2.4 De l'impuissance

Dans certaines situations d'apprentissage, et ce malgré les différentes activités et explications proposées par les maîtres, l'élève ne parvient pas à comprendre la notion étudiée ou le calcul à réaliser. Ce constat entraîne chez le professeur un sentiment amer d'échec, d'impuissance car il se sent incapable "d'ouvrir la porte" :

« *J'ai des difficultés, je l'ai encore ressenti cette après-midi, au niveau des mathématiques, à faire prendre conscience à l'enfant du sens des opérations. On faisait des problèmes tout simples et les enfants avaient chaque fois le choix entre je fais une addition, je fais une soustraction ou une multiplication. Il y a un exercice qui me semblait tellement évident, là j'étais démunie. Oui, ça m'arrive encore* » (E10, 30).

« *A certains moments, je me suis demandé : qu'est-ce que je peux encore essayer avec ces enfants-là ? Est-ce que j'ai encore des choses à travailler que je ne vois pas ? (…) Là on est frustré, on se sent de nouveau un peu impuissant. Quand on a essayé plusieurs techniques différentes, qu'on a passé plusieurs séances à essayer*

de résoudre le même problème et que ça marche toujours pas, on sait plus quoi faire » (E15, 54, 68).

Nous pouvons remarquer que cette difficulté professionnelle avait déjà été évoquée par les deux mêmes enseignantes l'an passé :

« *Quand je me trouve en face d'un enfant qui ne comprend pas, à qui je n'arrive pas à faire comprendre une notion, je me sens un peu démunie quand même* » (E2, 66).

« *Il y a le problème des élèves qui ne progressent pas, qu'on ne sait pas comment faire progresser* » (E7, 46).

Ces praticiens rencontrent ce que Didier Moreau nomme « l'épreuve de l'opacité ». Et l'auteur de poursuivre : « Certains élèves sont incompréhensibles parce que l'enseignant ne peut pas interpréter leurs actions ou leurs attitudes. Ce déficit met à mal le fantasme d'omnipotence lié à l'acte d'enseigner et détruit l'illusion antérieure de la transparence de l'apprenant » (Moreau, 2003, 40).

Il est probable que certains enseignants se révèlent davantage que d'autres sensibles ou sensibilisés à l'enfance en difficulté et à l'échec scolaire. Lors de nos visites de classe auprès des praticiens débutants, nous percevons un rapport aux élèves dits faibles différent selon les individus. Pour certains, la présence dans leur classe d'un petit nombre d'apprenants incapables de suivre les contenus dispensés relève de la normalité et rien n'est mis en œuvre pour aider ces élèves à progresser. D'autres, et suivant en cela les politiques ministérielle et académique qui font de l'aide aux élèves en difficulté une priorité, n'acceptent pas cette situation et tentent avec leurs moyens et toute leur énergie d'accompagner plus spécifiquement ces élèves et de les soutenir afin qu'ils progressent dans leurs apprentissages. Carmen et Aurélie appartiennent vraisemblablement à cette seconde catégorie. En outre, le fait que ces deux maîtresses soient cette année toutes les deux sur un poste de maître E a pu encore renforcer leur sensibilité par rapport aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les élèves.

2.5 Les relations avec certains parents

Ayant vécu des problèmes communicationnels et relationnels avec quelques parents

durant sa première année, Jessica a voulu éviter que cela ne se reproduise en organisant rapidement une réunion de rentrée où les parents se sont vu présenter les contenus d'enseignement, l'organisation de la classe et les exigences de l'enseignante. Ainsi, par rapport à ce qu'elle avait vécu, la situation s'est améliorée :

> « *C'est vrai que j'ai eu moins de surprises au niveau des parents, ils sont pas venus au cours de l'année pour me demander pourquoi j'avais pas mis de note, là, ou pourquoi j'avais pas souligné les fautes d'orthographe dans un travail d'expression écrite. Je leur ai expliqué tout ça en début d'année et je pense que ça a quand même servi* » (E11, 68).

Cependant, le fait de ne pouvoir communiquer sereinement avec certains parents ou de se voir adresser des reproches par ceux-ci constitue un élément difficilement acceptable pour cette maîtresse :

> « *Il y a parfois des parents qui me choquent. Je me serais jamais permis en temps que parent de dire certaines choses à l'enseignant. Il y a des parents qui me demandent par exemple, à la place du foot de prendre juste leur élève et de faire des cours de math et de français avec elle. Ce sont des choses qui me paraissent tout à fait ahurissantes. J'ai vraiment l'impression qu'ils démissionnent, et du coup, ils reposent tout sur l'école* » (E11, 62).

Anne-Marie regrette également l'attitude de certains parents :

> « *Avec les parents que je vois, j'ai un bon relationnel donc ça se passe bien. Mais il y a certains, il faut les appeler à la maison directement cinq fois pour qu'ils viennent, ils préviennent pas qu'ils ne viennent pas au rendez-vous. On pourrait vite dire s'il vient pas, tant pis pour lui ! Mais on a quand même l'enfant qui est en face de vous tous les jours et on sent qu'il y a un mal-être, un malaise et on veut faire avancer les choses* » (E16, 72).

D'une manière générale, la relation entre l'Ecole et les parents d'élèves constitue depuis plusieurs années un élément important de réflexion afin d'en améliorer les conditions. Ainsi, dans *La lettre Flash* du ministère de l'Education Nationale en date du 21 juillet 2006, est annoncée la promulgation d'un décret visant à « garantir les droits des parents d'élèves et mieux les associer à la mission éducative de l'Ecole ». Pour la première fois,

le rôle et la place des parents sont reconnus dans le code de l'éducation. Ce texte, important, ne semble cependant pas approprié pour régler les différents singuliers et contextualisés que rencontrent les enseignants avec certains parents.

2.6 Mal à l'aise

Travaillant deux jours par semaine dans des classes de cycle 3, Hélène n'y apprécie pas la manière d'enseigner qui doit être, selon elle, dynamique et particulièrement structurée. Elle s'y sent mal à l'aise car elle ne conçoit pas sa pratique de classe selon ces schémas :

> « *J'en ai le lundi et des autres le mardi, non. Je me sens pas bien avec eux. (…) Déjà au cycle 3, il faut que ce soit du tac au tac, que ça soit très dynamique. Ils attendent beaucoup. Et puis en même temps, il faut être hyper-rigoureux dans tout ce qu'on fait, limite très scolaire. On approche de la 6ème, il faut être très scolaire. Moi, j'arrive pas à travailler comme ça. Moi, je suis quelqu'un d'assez intuitif et je peux pas travailler comme ça. C'est contre ma nature* » (E14, 28, 32).

Cette situation la perturbe et nuit à son engagement professionnel :

> « *J'aime moins. Du coup, j'ai moins envie de m'investir* » (E14, 30).

Compléter trois postes signifie pour cette jeune enseignante devoir se conformer aux habitudes, aux méthodes, à l'organisation des maîtres titulaires. Hélène ressent cela comme une entrave à la liberté pédagogique à laquelle elle aspire :

> « *Et puis après, je rentre dans une classe où il fonctionne d'une certaine façon. Sachant qu'elle passe le CAFIPEMF[27], tout est calé dans sa classe, ça fait dix ans qu'elle est dans sa classe, donc tout fonctionne. Nous on arrive, on rangerait pas ou on afficherait pas de cette manière-là, donc c'est difficile aussi de se situer dans une classe qui est pas la sienne. (…) Quand j'étais en petite section, il fallait aussi que je rentre dans un moule parce qu'on faisait en même temps l'accueil. C'est gênant parce qu'on se sent pas libre. Et puis du coup, on fait des choses qui ne nous appartiennent pas, donc on les fait forcément moins bien* » (E14, 42).

En contraste avec cela, et pour mieux comprendre le désappointement de cette jeune maîtresse, écoutons ce que dit Frédérique à propos de l'exercice de son métier :

[27] Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur, Professeur des Ecoles, Maître Formateur

> « *Aucun jour ne se ressemble, et si un jour on a envie de faire comme ça, eh bien on fait comme ça. Il y a une liberté, même si on a des notions à apprendre, on est libre de les enseigner comme on le veut. Et ça c'est… enfin, je ne sais pas s'il y a un métier où on est plus libre que celui-là* » (E13, 84).

Particulièrement enthousiasmée par son métier à l'issue de sa première année professionnelle, Hélène déchante maintenant quelque peu : « *On est un peu stoppée dans notre envie avec ce système* » (E14, 20). Privée de classe, elle « *se sent moins utile* » (E14, 34) et ressent douloureusement le manque d'échanges et de relations avec les parents : « *Pour les parents, on n'est personne. Ils viennent très peu nous voir. Ils vont toujours aller voir les personnes titulaires* » (E14, 36). Ainsi, elle aspire fortement à retrouver une classe à temps plein pour sa prochaine rentrée : « *Je me dis que l'année prochaine, ça serait quand même bien d'avoir une classe* » (E14, 24).

Carmen et Aurélie ont vécu des premières semaines difficiles en raison de l'image négative véhiculée par le poste de maître E :

> « *Je pense que les collègues n'ont pas toujours une vision très positive du maître E. (…) Un regard : tiens ! Encore une nouvelle, qu'est-ce qu'elle vient faire là ? Je sens pas toujours le RASED très très bien accueilli. (…) En début d'année, ça m'a beaucoup gênée* » (E10, 16, 18, 20).
>
> « *Au début, j'ai eu beaucoup de mal à m'y faire parce que selon les écoles, le maître E n'a pas forcément sa salle de classe. Ici, dans mon école de rattachement, on m'a trouvé une salle, mais qui est quand même au sous-sol. Donc il faut passer par les escaliers, arriver dans une salle désaffectée et ensuite on a ma classe qui est complètement isolée des autres. On se sent considérée différemment* » (E15, 42).

Les membres du réseau ne sont pas toujours bien perçus par leurs collègues en charge d'une classe. Il leur est reproché un temps d'intervention auprès des élèves trop limité, qui s'explique en réalité par leurs multiples interventions dans plusieurs écoles d'un même secteur. De plus, le fait qu'ils ne soient pas responsables et titulaires d'une classe les range aux yeux des autres professeurs dans une catégorie à part.

Intervenant dans plusieurs écoles, Aurélie n'a pas le sentiment de faire partie d'une équipe. La jeune maîtresse se sent parfois dévalorisée par certains faits et actes de ses collègues :

> « *Un autre point qui est difficile, c'est qu'au niveau des collègues, comme on fait pas partie réellement de l'équipe, de temps en temps on oublie de nous prévenir que les enfants ne sont pas là, qu'on est en sortie, ou alors qu'on a interverti un créneau et que du coup, c'est pas possible. Donc on se dit qu'on est la cinquième roue de la charrette* » (E15, 42).

Pour cette jeune praticienne, comme pour la majorité de ses pairs, les "vrais" enseignants ont leur classe, leurs élèves :

> « *Comme l'année dernière, ça m'a apporté beaucoup de satisfactions d'avoir mes élèves, ma classe et d'être une vraie maîtresse. Ça a fait beaucoup pour moi. Parce que là, on peut pas mener des projets comme on fait dans une vraie classe. (…) On s'est engagée dans ce métier pas pour être maître E mais pour être enseignante à part entière* » (E15, 46).

La manière dont certains élèves la questionnent ou l'appellent alimente également ce sentiment négatif :

> « *Et même au niveau des enfants, on n'est pas considérée comme une vraie maîtresse. Alors j'ai par exemple cette année une réflexion d'une enfant qui m'a demandé si j'apprenais à être maîtresse. Souvent, ici, on m'appelle par mon prénom. On dit plus souvent Aurélie que maîtresse* » (E15, 42).

Ainsi, durant plusieurs mois, il lui a été difficile d'accepter les spécificités liées à ce poste :

> « *Mais ce poste est frustrant sur ces points-là. Il faut du temps pour s'y faire. (…) Le cap le plus difficile a été vers Noël. Après, au mois de février, ça allait bien* » (E15, 42, 44).

Enseignant sur un poste similaire, Carmen a, quant à elle, rapidement dépassé la déception de ne plus avoir de classe. Se sentant utile et appréciée de ses collègues pour le travail d'aide et de remédiation qu'elle effectue, la maîtresse affirme avec satisfaction :

« *Je fais partie du paysage de l'école* » (E10, 48).

Hormis Hélène et Aurélie pour qui l'exercice du métier n'est pas satisfaisant pour les raisons que nous venons d'évoquer, tous les enseignants interrogés disent éprouver un réel plaisir à pratiquer leur métier :

« *Ce n'est que de la satisfaction* » (E9, 24).

« Je suis contente de venir au boulot le matin » (E10, 84).

« *Moi, je suis épanouie*. (…) *Je suis contente de venir le matin même si je suis fatiguée.* (…) *J'aime ça* » (E13, 78, 80, 82).

« *Je suis contente d'avoir fait ça. J'ai jamais regretté de m'être lancée dans ce métier. J'ai jamais eu de regret* » (E11, 88).

Compte tenu des conditions difficiles du marché de l'emploi, les métiers de la fonction publique et tout particulièrement ceux de l'enseignement apparaissent attractifs aux yeux des étudiants qui se présentent toujours plus nombreux au concours de recrutement des professeurs des écoles. Dans le même temps, le nombre de postes offerts stagne ou tend à diminuer. Pour la session 2006, 330 postes étaient proposés pour l'académie de Nancy-Metz pour un total de 3128 personnes inscrites, soit à peine plus de 10% de reçus. Ce chiffre montre à quel point la réussite à ce concours s'avère ardue et, dans de nombreux cas, les personnes sont contraintes de le passer à plusieurs reprises avant de connaître le succès. Cette situation entraîne les étudiants à se préparer au concours, à suivre la formation d'une année dispensée à l'IUFM ou à prendre des cours par correspondance. Dans certains cas, notamment pour Anne-Marie, Frédérique, Jérôme et Jessica, leur inscription sur la liste complémentaire du concours les a contraints à prendre la responsabilité d'une classe à l'année sans aucune formation au préalable. Ainsi, pour tous, l'exercice du métier de professeur des écoles représente l'aboutissement d'un parcours, le résultat d'efforts personnels mis en œuvre pour atteindre l'objectif professionnel qu'ils se sont fixé. Ce sentiment est particulièrement prégnant chez certains jeunes maîtres :

« *J'ai bouclé la boucle. J'ai réussi à faire ce que je voulais faire et ce que j'ai toujours voulu faire. Niveau professionnel, j'ai atteint mon objectif. Malgré toutes les embûches qu'il y a eu avant, c'est pas évident de nos jours d'y arriver. Il y a eu des hauts et des bas, on a serré les dents, on n'avait pas forcément envie de*

repasser le concours, mais bon. Je suis contente d'avoir bouclé la boucle professionnelle et d'apporter des choses aux élèves » (E13, 84).

« *C'est un métier que j'ai choisi, que j'ai vraiment choisi. Je voulais devenir enseignante. (…) C'est ce que je voulais faire. (…) C'est ce que j'avais envie de faire* » (E9, 60, 66).

« *On a travaillé plusieurs années pour atteindre un but et réussir un concours, avoir une profession stable, c'est gratifiant* » (E11, 84).

« *Je le vis bien. J'ai toujours voulu faire ce métier, donc je suis contente de ce que je fais. (…) Je suis satisfaite parce que je suis arrivée au bout de ce que je voulais arriver* » (E16, 76, 78).

Tout en exprimant sa satisfaction, Jérôme nuance ses propos par l'évocation de deux éléments qu'il perçoit négativement : une représentation collective du métier d'enseignant jugée peu valorisante et un salaire modeste par rapport aux diplômes requis et aux missions éducatives des enseignants :

« *Je suis très content de mon métier et des satisfactions qu'il m'apporte. Certaines fois, on regarde les copains qui font d'autres métiers et on se dit : mince ! J'ai quand même fait un bac +5, finalement je pourrais gagner plus. Et puis il y a un autre aspect de frustration par rapport à ce métier-là, souvent quand on dit qu'on est instituteur, on est catalogué comme des gens qui ne font jamais rien, qui passent leur temps en vacances. Et cette partie-là, elle est assez frustrante. Souvent quand on parle de nous dans les médias, c'est quand il y a les grèves, lorsqu'il y a des points négatifs. Et c'est très rare qu'on parle de nous en termes positifs. Même par rapport aux parents lambda, les enseignants c'est souvent des gens qui n'arrêtent pas de se plaindre. (…) Dans la société, être instituteur n'est pas gratifiant tous les jours* » (E12, 84).

Anne-Marie ressent également de manière négative cette représentation collective :

« *Par rapport à l'entourage, quand je dis que je suis maîtresse, on me dit : ah c'est bien ! Tu as beaucoup de vacances. Et les gens n'ont plus le même regard sur les enseignants qu'ils l'avaient avant. Quand moi je voyais mon maître, c'était vraiment le maître d'école. Et je pense que les élèves et les parents n'ont plus ce regard* » (E16, 78).

3. Le rapport aux élèves

Les relations qu'entretiennent les maîtres avec les élèves constituent un élément central de leur métier puisque adultes et enfants partagent quotidiennement six heures de leur temps. Tous les praticiens ont à cœur d'établir une vie de classe sereine, agréable et propice aux apprentissages et à un enseignement de qualité.

Durant les entretiens portant sur la première année d'enseignement, plusieurs personnes avaient fait part des difficultés rencontrées pour instaurer des règles de vie collective partagées par tous les élèves. Nous évoquions à quel point cette situation éprouvait les jeunes maîtres qui se sentaient parfois honteux et désespérés. A l'issue de cette seconde année, la plupart des enseignants interrogés se déclarent très satisfaits de la manière dont se passe le rapport aux élèves :

> « *J'ai une très bonne classe cette année, j'ai aucun souci de contact. (…) C'est un juste milieu entre être une maîtresse autoritaire et être une maîtresse bienveillante. Avec des enfants qui osent venir me parler, qui se confient facilement en sachant respecter les règles. (…) Avoir confiance en la maîtresse. Qu'ils n'aient pas peur de parler, de se tromper, qu'ils viennent me demander s'ils ne comprennent pas.* » (E9, 48, 50, 52).
>
> « *Je pense que j'ai rarement besoin de faire preuve d'autorité. Qu'il y ait une grande confiance qui se soit installée entre nous, je trouve que c'est super aussi* » (E10, 74).
>
> « *J'ai vraiment une très bonne ambiance de classe cette année* » (E12, 54).
>
> « *Elle est bonne. Elle me satisfait. (…) J'ai pas eu de problèmes avec les élèves, j'ai aucun élève par exemple qui m'a répondu ou qui a essayé de me tenir tête* » (E12, 64).
>
> « *Il y a une dynamique, ils ont pas peur de parler, il y a des échanges* » (E14, 62).

Les jeunes maîtres apprécient la relation éducative lorsque celle-ci comporte deux notions qui apparaissent de manière répétitive dans les discours : un rapport à l'autre empreint de confiance, l'absence d'une quelconque crainte ou d'une peur, et l'existence d'un respect mutuel entre les enfants et l'adulte de référence qu'est l'enseignant.

Certains propos laissent également entrevoir un aspect affectif dans la relation aux élèves qui satisfait les maîtres :

« *Oui, j'ai toujours cette même relation… oui affective, c'est quand même affectif. Je me rends compte que c'est affectif* » (E9, 52).

« *C'est un âge encore innocent où on arrive avec rien du tout à les rendre heureux* » (E13, 26).

« *Moi je leur ai demandé qu'ils m'appellent par mon prénom* » (E14, 62).

Pour expliquer la manière dont il organise la vie de classe et la relation éducative, Jérôme évoque la notion d'autonomie des apprenants. Alors qu'Hélène n'apprécie pas l'enseignement dans des classes de cycle 3 en raison précisément de l'âge des élèves et de l'autonomie que ces derniers ont acquise, « *je crois que c'est vraiment la tranche d'âge. Là, ils ont besoin d'autonomie et moi j'ai du mal à donner de l'autonomie* » (E14, 32), Jérôme aurait lui souhaité que l'autonomie de certains de ses élèves s'accroisse encore davantage. Pour ce jeune maître, favoriser l'autonomie et avoir la possibilité de faire confiance vont de pair :

« *On pourrait encore avoir une autonomie de la classe plus importante. Savoir que lorsque je travaille spécifiquement avec un groupe d'élèves, je peux avoir encore plus confiance dans le reste des élèves pour travailler en autonomie* » (E12, 64).

A mi-temps dans une classe où « *l'ambiance entre eux (les élèves) n'est déjà pas bonne* » (E14, 64), Hélène regrette de ne pouvoir créer entre les enfants des relations saines et amicales. Cette atmosphère négative qu'elle ressent nuit à son plaisir d'enseigner et à la qualité du travail mis en œuvre dans la classe :

« *Moi j'arrive et c'est difficile de recréer une bonne ambiance de groupe et pour moi, c'est vraiment important ça. Si on a une bonne cohésion entre les élèves, on peut bien travailler ensemble. En plus, comme j'étais là ponctuellement, on peut rien créer* » (E14, 64).

4. Le sens donné à son métier

Pratiquer le métier d'enseignant, c'est exercer des responsabilités liées à la prise en charge d'élèves. C'est également concevoir et mettre en œuvre quotidiennement de multiples situations didactiques afin de faire progresser les enfants. Si les instructions

officielles situent l'enseignement comme une activité professionnelle visant essentiellement l'acquisition par les apprenants de savoirs, les propos des maîtres semblent indiquer qu'ils articulent les finalités de leur travail selon trois principes essentiels que nous nommons l'instruction, l'éducation et la formation de l'individu. Cette typologie est certes réductrice car elle ne rend pas compte des intrications, des inclusions existant entre ces processus. Certains discours montrent que les praticiens sont bien conscients de cette complexité :

> *« L'instruction. (…) Il y a aussi l'éducation de la personne. Ça en fait partie. On ne peut pas faire que l'un, que l'autre, c'est lié »* (E13, 66, 68).

L'utilisation de cette nomenclature nous permet de distinguer les différents sens que les praticiens peuvent donner à leur activité professionnelle.

4.1 L'instruction

Cette mission d'instruction est présente dans les discours de plusieurs enseignants pour lesquels leur activité professionnelle doit viser prioritairement l'acquisition de connaissances :

> « *Déjà c'est de transmettre mon savoir* » (E9, 54).
>
> « *Leur apporter un minimum de connaissances. (…) Oui, c'est instruire, l'instruction* » (E13, 64, 66).
>
> « *Faire progresser les élèves jusque là où ils peuvent. Essayer de leur faire acquérir les apprentissages les plus importants, le socle commun* » (E15, 80).
>
> « *Leur apprendre les bases, le socle. C'est pour ça que je suis là en premier lieu* » (E16, 80).

Pour accomplir cette mission d'instruction, les jeunes maîtres portent une attention toute particulière à la conception et à la conduite des situations d'enseignement en classe. Chacun met en oeuvre son action en se concentrant sur des moments particuliers qu'il considère comme nodaux dans le déroulement de la séance :

> « *Et dans les séances, j'essaye de bien donner la consigne de départ, qu'il y ait un climat calme, qu'ils soient attentifs. En maternelle, la consigne est très importante.*

Il faut qu'elle soit courte et précise pour qu'ils comprennent. J'essaye de trouver des mots simples pour qu'ils percutent » (E9, 58).

« *Est-ce qu'ils vont manipuler, comment ils vont manipuler, pourquoi ? (…) C'est tout ce qui est pédagogique. La manière dont les séances se passent. La quantité d'oral, la quantité d'écrit. J'essaye toujours de jongler* » (E13, 74, 76).

« *J'essaye de revoir avec les enfants ce qui pose problème. Puis j'essaye toujours de trouver une situation d'entrée dans l'activité qui va entraîner l'enfant, quelque chose qui va structurer puis un moment de détente. (…) Je pense qu'il faut d'abord rentrer en douceur dans l'activité, puis aller dans le vif du sujet puis terminer par un moment de détente* » (E15, 90).

« *On commence jamais un travail très difficile, on commence toujours par des exercices plus simples et il faut que tout le monde ait réussi les exercices simples avant de passer à des choses plus difficiles. Un travail progressif* » (E11, 82).

Parallèlement à la mise en œuvre des séquences d'enseignement, les jeunes maîtres tentent d'aider les élèves à établir un rapport positif au savoir en essayant de leur donner l'envie d'apprendre :

« *Ce qui me paraît vraiment important, c'est d'essayer de transmettre (…) l'envie d'en savoir toujours un peu plus. (…) C'est important parce que si on est immobile, on meurt. Actuellement, dans la société, c'est un peu ça. Ce goût, cette envie, c'est ce qui nous fait toujours progresser. Alors que si on n'a plus aucune envie pour rien, on se laisse vivre, voire même diriger par les autres. Et c'est parce qu'on a envie de certaines choses, c'est parce qu'on est motivé par certaines choses qu'on va réussir à se mettre en route pour un objectif, à se créer ses propres outils* » (E12, 66, 70).

« *Qu'ils aient envie d'apprendre, qu'ils soient motivés* » (E9, 54).

Différentes situations sont ainsi proposées aux apprenants afin d'éveiller ou de consolider cette motivation, cette envie d'apprendre :

« *Et c'est intéressant d'aborder l'enseignement d'une autre façon, puisque là c'est beaucoup basé sur les jeux* » (E15, 48).

« *Là, on est en train de lire un livre de Jules Verne, on parle des mers arctiques, on voit deux ou trois photos pour essayer de les faire rêver et puis chercher en*

BCD[28] *des livres qui parlent de ce monde-là pour les inciter à emprunter ces livres-là, les inciter à poser des questions à leurs parents* » (E12, 78).

« *Il faut bien leur expliquer quel est le but de l'exercice. Sur le tapis, on affiche et je leur explique ce que j'attends d'eux. Pareil avant d'aller à la piscine. Je les envoie pas à la piscine comme ça, je leur explique ce qu'on va faire* » (E9, 58).

Afin de favoriser les apprentissages des élèves, les jeunes enseignants entendent aussi que les enfants apprécient leur vie à l'école :

« *Et amener les enfants à se sentir bien dans leur rôle d'élèves, ça c'est important. Qu'ils se sentent bien à l'école (…). Dans ma classe, ça se passe bien, ils aiment tous venir à l'école, il n'y a personne qui hurle. Qu'ils se sentent bien déjà à l'école pour que ça se passe bien* (E9, 54).

« *Et essayer de leur faire aimer l'école parce qu'ils vont y aller pour un bout de temps, donc qu'ils n'y aillent pas avec une boule dans le ventre. (…) On apprend plus facilement quand on est dans un climat de confiance que de méfiance* » (E15, 80, 82).

« *C'est très important parce que je ne veux pas qu'ils viennent à l'école la peur au ventre. (…) Il faut que les élèves aient envie de venir, il faut que la classe soit accueillante* » (E13, 62, 70).

« *Parce que s'ils aiment aller à l'école, ils vont aimer ce qu'on y fait. S'ils viennent avec le sourire et l'envie de venir à l'école, l'apprentissage, là, ça sera profitable* » (E14, 68).

Afin de susciter le plaisir d'être à l'école, les enseignants imaginent des activités attrayantes. En outre, les discours montrent que les jeunes maîtres s'attachent à porter un intérêt à chaque enfant afin de lui montrer qu'il existe en tant qu'individu singulier au sein de la collectivité :

« *Tous les jours, on lit l'histoire du jour. On travaille en projet. Là, j'ai amené un élevage de vers de farine. C'est pour ne pas faire que des choses très encadrées, très feuilles. C'est aussi de l'expérimentation* » (E14, 72).

---

[28] Bibliothèque Centre de Documentation

« *C'est là que l'accueil est important, le moment des rituels. Dire bonjour, comment ça va ? J'accueille aussi individuellement les élèves, ils viennent me serrer la main, je leur demande comment ça va* » (E9, 58).

« *C'est dans la relation qu'on a avec les élèves. Cette année, c'est beaucoup plus facile puisque je peux vraiment m'attacher individuellement à chaque enfant, connaître leur situation, donc être à l'écoute quand ils ont quelque chose à me dire. (…) Lui faire comprendre aussi qu'on s'intéresse à lui et donc s'il a envie de nous raconter qui a gagné au match de foot, même si on sait pas du tout où ça se trouvait, on manifeste de l'intérêt* » (E15, 84).

Enfin, pour les deux jeunes enseignantes du RASED, il semble indispensable d'aider les élèves en difficulté à retrouver confiance en eux et estime de soi. Cela se traduit par la mise en œuvre de stratégies susceptibles d'aider l'apprenant à poser un autre regard, positif celui-là, sur lui-même :

« *Déjà on a fait un gros travail sur l'erreur. Il n'y a pas de faute, la faute on le fait exprès. Il est important que l'enfant ose, qu'il y aille, qu'il prenne des risques. S'il y a un blocage à ce niveau-là, ça peut bloquer les apprentissages totalement inconsciemment parce qu'il n'ose pas. J'essaye de partir de quelque chose dont je pense qu'ils sont capables de faire pour vraiment les mettre en confiance et puis tout doucement, petit pas à petit pas, complexifier la tâche pour arriver à l'objectif* » (E10, 78).

« *Et puis essayer de ne pas se fâcher tout de suite, d'être patient. C'est vrai que quand on est maître E, la patience est mise à rude épreuve, mais ne pas poser de regard évaluateur sur le travail de l'enfant, lui faire comprendre qu'il a le droit de se tromper* » (E15, 84).

4.2 L'éducation

Les praticiens considèrent également qu'une de leur mission consiste à préparer les élèves à vivre en collectivité. A cette fin, l'école doit les aider à s'approprier les repères, les règles de vie nécessaires à la vie en groupe. En cela, ils suivent *Les nouveaux*

programmes de l'école primaire[29] qui font du « Vivre ensemble » un des cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle : « En entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à y trouver ses repères et sa place. Il est confronté à des règles qu'il faut respecter » (*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* 2002, 20). Ces mêmes programmes indiquent parmi les compétences de fin de cycle 3 que les élèves doivent être capables de :

- « participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie,
- respecter ses camarades et accepter les différences,
- participer à un débat pour examiner les problèmes de la vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution » (*Ibid*, 181).

Les maîtres semblent particulièrement attentifs à ces aspects :

> « *La socialisation. Vivre ensemble, avoir des projets, déjà se connaître. (…) On est là un groupe ensemble, on travaille dans le même but. Je trouve que ça devrait être un de nos objectifs* » (E10, 42, 44).
> « *Il y a la relation élève-élève. C'est important que les élèves acquièrent la notion de respect, le respect entre les enfants. Les enfants ont toujours tendance à être très durs entre eux, ils ont l'insulte et la moquerie toujours faciles, et respecter les autres, c'est aller à l'encontre de la loi du plus fort* » (E12, 72).
> « *L'éducation à la citoyenneté. S'entendre ensemble, vivre ensemble* » (E14, 74).
> « *Après il y a tout le savoir-vivre, le savoir-être (…). Je pense que c'est ce qui va aider à la relation dans la classe avec ses camarades et avec les adultes* » (E16, 80).

Les initiatives pédagogiques visant à développer le « vivre-ensemble » sont nombreuses :

> « *Par rapport à l'ambiance de classe, on a instauré un permis à point que les élèves ont développé eux-mêmes et on a un temps hebdomadaire de discussion avec une boîte à idées où chaque élève peut s'exprimer de manière anonyme sur ce qu'il a vécu dans la classe, sur ses attentes. Cette boîte à idées, c'est des idées sur la vie de la classe, sur comment ça pourrait aller mieux dans la classe, s'il*

[29] *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Ministère de l'Education Nationale, CNDP/XO Editions, 2002

s'est senti lésé et qu'il aimerait bien qu'on en débatte pour mettre les choses au point » (E12, 76).

« *C'est beaucoup de travail en groupes, du travail en autonomie, s'aider. Celui qui arrive pas, on l'aide. C'est pas de compétition. Il y a très peu de notes* » (E14, 76).

« *Je fais beaucoup de travail de groupe, donc justement savoir vivre avec les autres dans le groupe, c'est important. Et de mettre les choses en commun* » (E16, 82).

4.3 La formation de la personne

Cette mission est présente dans quelques entretiens. Pour Jessica, sa contribution à la formation de l'individu doit donner aux futurs adultes la possibilité de diriger leur vie :

« *A se connaître mieux soi même, à savoir ce qu'ils aiment, ce qu'ils ont envie de faire. (…) Je pourrais dire : les préparer à la 6ème, qu'ils soient tous de bons élèves. Mais on sait très bien qu'ils seront pas tous de bons élèves, mais il faut quand même que eux soient préparés à leur vie, à savoir ce qu'ils veulent faire* » (E11, 72, 74).

Avec le même objectif, Jérôme cherche à développer l'autonomie des apprenants. A la différence de ce qu'il a évoqué auparavant, il ne vise plus seulement une autonomie de type occupationnel, caractérisée par les situations de classe où les élèves sont capables de travailler pendant une certaine durée dans le calme et sans réclamer l'aide de l'enseignant. Là, il s'agit pour Jérôme de permettre aux élèves d'accéder à une autonomie de pensée par le développement de leur esprit critique afin de les outiller pour affronter la vie :

« *Ce qui me paraît vraiment important, c'est d'essayer de transmettre l'autonomie aux élèves (…).Toute notre société donne de plus en plus de place par rapport au choix de consommateur que l'on doit être. L'autonomie, c'est savoir faire ses propres choix sans que quelqu'un d'autre nous dicte sans arrêt ce que l'on a à faire et donc aussi avoir un sens critique par rapport à ce qu'on fait. Etre autonome, c'est aussi savoir ce qu'on fait. Je pense que dans la société dans laquelle on est, je pense que c'est une valeur qu'il faut essayer de développer. Plus que la connaissance pure, le fait d'avoir du recul et savoir ce qu'on fait. On*

peut pas être autonome si on n'a pas d'esprit critique, si on se pose pas la question : quel sens ça a ce que je fais ? » (E12, 66, 68)

Ces propos indiquent que les jeunes enseignants inscrivent leur mission de formation de la personne dans une perspective dynamique de développement de l'individu où il ne s'agit pas seulement de permettre l'épanouissement de l'enfant ici et maintenant, mais bien de contribuer à préparer les élèves à guider leur vie future d'adulte. Pour ces maîtres, l'école élémentaire constitue, parmi d'autres, un élément déterminant de toute une vie. Dans cette perspective à moyen et long terme s'inscrit également Carmen qui par son action professionnelle, vise à aider les élèves issus de famille dite défavorisée à s'intégrer socialement :

« *Je me dis que c'est ceux-là qui ont besoin de nous. Il faut les aider à s'en sortir, ces gamins-là ! Pour moi, l'intégration passe par l'école bien que ça soit difficile de travailler avec des enfants de cultures différentes* » (E10, 40).

5. Synthèse

Les entretiens portant sur la seconde année de pratique des professeurs des écoles mettent en lumière une continuité avec les propos tenus un an auparavant. Toutes les personnes interrogées à l'exception d'Hélène qui occupe les fonctions de titulaire-remplaçante, nous ont (ré)affirmé le plaisir qu'elles éprouvaient quotidiennement dans l'exercice du métier. Deux ans après leurs premiers pas dans l'enseignement, la flamme demeure toujours vive. Ce vécu positif trouve essentiellement sa source dans les satisfactions que perçoivent les jeunes maîtres. Les progrès des élèves, leur investissement dans les activités proposées et la mise en œuvre d'une relation éducative empreinte de confiance et de respect mutuels constituent les éléments les plus souvent cités.

Dans le même temps, deux années d'enseignement ne suffisent pas à dépasser toutes les difficultés. Tous les maîtres ont fait part de certains problèmes ponctuels ou permanents qu'ils ont rencontrés. Nous pouvons remarquer qu'il n'apparaît pas une ou plusieurs difficultés spécifiques que chacun devrait obligatoirement affronter durant l'exercice de sa seconde année d'enseignement. Les entretiens soulignent davantage une diversité d'éléments problématiques possibles liée au contexte d'exercice et à la situation de chaque jeune maître. Cependant, il est à noter que les difficultés concernant les relations

avec les élèves n'apparaissent guère dans les seconds entretiens et nous pouvons penser que ceci est la conséquence d'un développement des compétences dans la gestion relationnelle de la classe et des enfants.

S'il est difficile de procéder à des affirmations générales, plusieurs enseignants nous ont fait part de la forte charge liée au temps qu'ils ressentent. Temps de recherches personnelles, temps de préparation, temps de correction s'ajoutent quotidiennement au temps d'enseignement. Ce volume de travail didactique qui est souvent perçu comme une activité à réaliser « en plus » du procès pédagogique, semble être particulièrement pesant et éreintant pour certains maîtres.

Les discours montrent également que les praticiens débutants sont sensibles à la complexité de leur tâche et au caractère transversal de leur influence éducative. Tous, par leur activité d'enseignement, visent à instruire les élèves, mais sont également conscients de participer à l'éducation des enfants dont ils ont la responsabilité et à la formation de futurs citoyens.

CHAPITRE 4

PROFESSIONNALITE ET AUTOFORMATION DURANT LA SECONDE ANNEE D'ENSEIGNEMENT

A l'issue de cette seconde année et comme les maîtres l'avaient déjà évoqué dans les entretiens précédents, tous ont, à des degrés divers, le sentiment d'avoir poursuivi leur progression depuis leur entrée dans la profession et amélioré leur efficacité dans l'exercice de leur métier.

Pour tenter de mieux appréhender ces évolutions qui sont d'abord singulières et référées à un individu, il nous a semblé opportun d'étudier cette professionnalité en mouvement de manière longitudinale afin de pouvoir définir précisément, pour chacune des huit personnes interrogées, les éléments évoqués.

Puis nous dépasserons ces singularités afin de proposer, de manière plus transversale, quelques éléments de réflexion sur le développement professionnel des maîtres débutants.

I Les éléments d'évolution identifiés

1. Jessica

Par rapport à sa première année d'enseignement, Jessica a le sentiment que sa pratique professionnelle s'est enrichie et qu'elle maîtrise davantage les éléments la constituant :

> « *Il y a vraiment beaucoup de différences au niveau du temps de préparation déjà, de l'organisation de la classe. Ça se passe pas du tout de la même façon, c'est beaucoup plus facile* » (E11, 4).

A la fin de son parcours à l'IUFM, la jeune enseignante avait été nommée sur un cours double CM1/CM2 qui lui posait des difficultés dans l'organisation et la gestion pédagogique des deux niveaux :

> « *C'est vrai qu'avec deux niveaux différents, on savait pas trop comment se placer. On dit aux élèves de CM1 de ne pas nous poser de questions, mais si on*

voit qu'ils ne comprennent pas, on se sent obligée de revenir vers eux et c'est difficile à gérer. Je savais pas trop comment me positionner » (E11, 8).

Pour sa seconde année, en charge d'un seul niveau, son travail lui paraît bien plus simple car elle cible toute son action sur un même niveau de cours :

« *On est plus concentrée sur une chose, on a l'impression d'être plus efficace. On a plus le temps de réfléchir à sa leçon que si on doit préparer pour deux niveaux. Ça c'est sûr* » (E11, 10).

Jessica définit également d'autres évolutions qui ne sont pas nécessairement liées au seul passage du cours double à un cours simple.

1.1 Une meilleure connaissance des programmes

Le travail quotidien de préparation et sa mise en œuvre auprès des élèves lui semblent plus faciles à réaliser car elle dispose maintenant d'une vision plus précise, d'une meilleure connaissance des programmes d'enseignement qu'elle s'est progressivement appropriés l'an passé :

« C'est dû aussi parce que là je connais un peu mieux le programme. C'est sûr que la première année quand on débute, on apprend tout. Donc là, je suis plus au clair avec le programme. J'ai l'impression d'être beaucoup plus imprégnée de ce que je dois leur apprendre (…) et même dans mes progressions, c'est beaucoup plus logique. Ce que je fais, je suis beaucoup plus au clair avec ça » (E11, 12).

1.2 Des progressions plus ordonnées

A l'école primaire, il est exigé des enseignants qu'ils établissent des progressions pour chaque champ disciplinaire. Il s'agit de construire un programme de travail dans lequel les maîtres indiquent les notions à étudier avec les élèves, les objectifs d'apprentissage visés, ainsi que le cheminement didactique qu'ils comptent emprunter pour permettre aux enfants l'appropriation des compétences attendues. Cet exercice s'avère délicat pour les praticiens débutants qui, faute de repères et oeuvrant la plupart du temps au jour le jour, ne disposent pas encore de cette perspective à moyen et long terme de leur enseignement.

Pour cette seconde année professionnelle, l'élaboration de cet itinéraire didactique lui semble bien plus aisée :

> « *Et même dans mes progressions, c'est beaucoup plus logique. Ce que je fais, je suis beaucoup plus au clair avec ça. (…) C'est vrai que l'an dernier, j'avais l'impression de jamais trop savoir ce que j'allais faire après* » (E11, 12, 14).

L'enchaînement des séances se fait plus naturellement sans qu'elle ait nécessairement besoin d'aller rechercher des pistes ou des idées dans des livres ou sur des sites pédagogiques. Elle dispose maintenant de suffisamment de ressources internes pour être autonome dans la construction des séquences d'enseignement :

> « *Je me dis que je vais commencer par une leçon comme ça et puis après ça serait bien de faire ça. J'ai tout de suite des idées sur la suite* » (E11, 14).

Pour caractériser cette évolution, Jessica utilise à trois reprises le terme de « *logique* » (E11, 12, 14, 106), dans le sens où maintenant une grande partie de son travail semble aller de soi.

1.3 Des stratégies pédagogiques centrées sur l'apprenant

Par rapport à sa première année d'enseignement, Jessica propose, pour entamer les séances d'enseignement, une mise en situation comportant davantage d'explications et d'exemples concrets pour faciliter la compréhension des élèves :

> « *Déjà comment introduire une nouvelle notion. Ça passe davantage par la communication orale, on travaille beaucoup sur des exemples au tableau, on explique. Il y a une grosse partie d'oral que je ne faisais pas l'année dernière. On passait tout de suite aux choses écrites* » (E11, 92).

Montrant davantage de patience et observant plus attentivement les réactions de la classe, elle adapte plus finement son enseignement aux élèves :

> « *L'année dernière, certaines fois j'allais beaucoup trop vite parce que je m'imaginais que tout le monde allait réussir. (…) Dans la pratique de classe, je tiens plus compte de l'élève, de ses conceptions initiales, je leur laisse plus la parole* » (E11, 94, 106).

L'enseignante a également évolué dans la perception de son propre rôle. Durant ses premiers mois professionnels, Jessica était l'acteur principal de la relation éducative, ne laissant que peu d'autonomie et de responsabilités aux élèves. Maintenant, elle veille à accroître considérablement l'espace d'initiatives des enfants :

> « *J'ai plus de responsables pour la classe pour tout ce qui est matériel, et je leur demande plus de choses dans le travail personnel, de faire des recherches, plus d'investissement de leur part. L'année dernière, j'avais l'impression d'être le centre et c'est moi qui travaillais plus que les élèves* » (E11, 100).

Dans ce même mouvement de décentration, elle a su adopter une attitude plus compréhensive dans sa relation aux élèves difficiles avec lesquels elle n'engage plus un rapport de force qui s'est avéré la plupart du temps infructueux, mais un dialogue visant dans un premier temps, à comprendre les raisons de leur comportement :

> « *C'est dans ma façon de parler avec l'élève. Je ne cherche plus du tout la confrontation, j'essaye de comprendre pourquoi il a réagi comme ça. L'année dernière, je sévissais davantage sans vraiment avoir discuté avec l'élève* » (E11, 108).

1.4 Une autre manière d'appréhender son métier

Les propos de Jessica montre qu'elle travaille maintenant dans la sérénité. Ayant su se débarrasser de cette pression que vivent les enseignants débutants lorsqu'ils prennent pour la première fois la responsabilité d'une classe, elle vit sa pratique professionnelle de manière apaisée, loin de la tension, du stress qu'elle éprouvait l'an passé :

> « *Déjà dans la façon d'aborder le métier, je l'aborde de façon beaucoup plus paisible. Je ne vais pas me stresser et me dire qu'il faut absolument que je termine cette semaine ce chapitre-là. Non, je prends vraiment le temps, je prends plus de temps maintenant* » (E11, 192).

Mettant en perspective ses deux premières années d'enseignante, Jessica les situe dans « *une continuité logique* » (E11, 198).

Par rapport au premier entretien, Jessica a plus de facilité à définir ce qui a évolué dans sa pratique professionnelle au cours de ses deux années d'enseignement. Les éléments cités

semblent indiquer un véritable progrès qualitatif car l'appropriation et la mise en œuvre de ses "nouvelles" compétences consolident assurément la qualité de son enseignement.

2. Manuella

Par comparaison avec ses débuts, Manuella a la conviction que sa pratique professionnelle s'est progressivement consolidée et que son travail s'avère plus efficace :

> « *Elle s'est enrichie. (…) Forcément, ça s'est amélioré. (…) Se sentir à l'aise, arriver le matin avec confiance. Plus ou moins sûr de ce qu'on fait. Limite, je mets mes pantoufles et je suis chez moi, je me sens chez moi* » (E9, 16, 156).

Différents éléments concrétisent cette évolution :

2.1 Une plus grande sérénité

Forte d'une première année réussie, cette maîtresse enseigne maintenant en ayant davantage confiance en ses moyens :

> « *Je suis arrivée avec beaucoup plus de confiance et d'expérience* » (E9, 16).

2.2 Une organisation du travail plus rationnelle

Durant sa première année, Manuella était trop dispersée dans l'organisation matérielle de son travail. A la rentrée de sa seconde année d'exercice, la jeune maîtresse a modifié cette organisation afin de la rendre plus fonctionnelle:

> « *J'étais assez désorganisée dans mon travail, je mettais du temps à faire mon cahier-journal, j'écrivais un bilan sur la fiche de prép, un bilan dans le cahier-journal. J'ai trouvé des organisations pratiques qui me permettent d'alléger mon travail. (…) Il faut pas avoir trente-six classeurs, trente-six cahiers. C'était un peu comme ça. Sur le bureau, des post-it, des feuilles qui volaient* » (E9, 66, 70).

2.3 Des projets pédagogiques ciblés et menés à leur terme

La plupart des maîtres abordent leur première année professionnelle avec un enthousiasme et une énergie qui se traduisent par une multitude d'initiatives pédagogiques

avec leurs élèves. Parfois, cette profusion de projets s'avère contre-productive, car par manque de temps et de finesse dans les objectifs d'apprentissage poursuivis, les travaux engagés n'aboutissent pas vraiment. Ayant vécu cette situation, Manuella a élaboré des projets en nombre plus restreint et qui ont été menés à leur terme :

> « *Cette année, je me suis contentée de peu de projets mais menés à bien jusqu'au bout avec les objectifs que je voulais. L'année dernière, c'était vraiment trop de projets, trop d'idées, l'envie de tout faire et puis la frustration* » (E9, 74).

2.4 Une présence langagière plus discrète

Manuella reformule les propos qu'elle nous avait déjà tenus lors du premier entretien. Après avoir occupé durant un certain temps le devant de la scène en s'affirmant comme le centre de l'activité pédagogique, elle a pris conscience qu'il était essentiel de laisser davantage de place aux apprenants afin de favoriser leurs progrès :

> « *Je parle un peu moins. Je parle moins. (…) Comme je le disais, les consignes doivent être courtes, précises, donc j'ai travaillé là-dessus et maintenant ça vient naturellement. Je parle moins, je dis les choses une fois, deux fois, trois fois* » (E9, 76).

La jeune enseignante perçoit son évolution professionnelle dans une continuité qui lui semble toute naturelle :

> « *Oui, pour moi, c'est une suite. J'ai le même niveau, la même classe, la même école, c'est une continuité* » (E9, 160).

3. Carmen

Les éléments d'évolution repérés par Carmen sont tous liés à la singularité de sa situation de maître E :

3.1 Une durée de préparation moindre

N'enseignant plus que deux disciplines, la *langue française* et les *mathématiques*, Carmen

n'a plus besoin de consulter de multiples supports didactiques pour concevoir ses séquences d'apprentissage. Ainsi, son temps quotidien de préparation a considérablement diminué :

> « *Je suis plus rapide pour mes préparations. (…) J'ai des outils plus spécifiques que l'année dernière. (…) Donc je me disperse plus dans trente-six ouvrages pour chercher comment aborder cette notion* » (E10, 86, 90).

3.2 Une plus grande sérénité

Comme pour les deux enseignantes précédentes, Carmen vit son métier de manière plus calme et posée. Cependant, à la différence de ses pairs, elle attribue son nouvel état d'esprit non pas à l'expérience acquise, mais au fonctionnement de son poste qui la dégage de certaines contraintes liées à la responsabilité et à l'organisation d'une classe :

> « *Je stresse moins, beaucoup moins que l'année dernière. (…) Là je me dis que tout ce que j'apporte aux gamins, c'est du plus. Je ne sens pas cette pression de terminer un programme, d'emmener les enfants là. Je suis beaucoup plus sereine cette année* » (E10, 92, 94).

Sur un plan purement pédagogique, et ne disposant pas, selon elle, d'éléments tangibles de comparaison entre ses deux premières années d'enseignement en raison de la modification des conditions d'exercice, Carmen nous dit son incertitude quant à une possible évolution ou une plus grande efficacité de ses gestes professionnels :

> « *Moi, j'ai l'impression que je m'en sors mieux comme ça. Mais comme ma situation a changé, est-ce que j'ai vraiment évolué dans ma façon de faire ? Là j'arrive pas à vous répondre. Je sais pas* » (E10, 96).

Ce changement de poste qu'elle a vécu comme « *une rupture* » dans sa manière d'enseigner, s'inscrit néanmoins pour cette maîtresse, dans un cycle professionnel plus global et unitaire :

> « *Entre les deux années, c'est pas un métier différent, le terme est trop fort, mais ce sont des conditions d'exercice totalement différentes, donc il y a une rupture. Mais globalement, je le vis plus comme une continuité* » (E10, 156).

4. Aurélie

Vivant un parcours professionnel identique à celui de Carmen, Aurélie inscrit cette seconde année en rupture avec le travail pédagogique qu'elle mettait en œuvre avec sa classe de CM1 :

> « *Comme je suis cette année sur un autre poste, c'est plus tout à fait la même manière de fonctionner, donc c'est comme si on repartait de zéro* » (E15, 70).

En même temps, considérant sa première année comme une sorte de test personnel qu'elle estime avoir réussi, elle investit ses nouvelles fonctions animée d'une plus grande confiance en elle :

> « *J'ai pris de l'assurance en me disant que l'année dernière ça c'était bien passé, donc que je pouvais faire classe, que j'arrivais à tenir un programme, une classe. (…) J'ai moins peur de faire la classe* » (E15, 72, 100).

Comme cela a déjà été souligné avec Manuella, nous remarquons qu'Aurélie est entrée dans le métier avec une extrême nervosité, et qu'au fil des mois elle a gagné en assurance et en sérénité. Cette nouvelle disposition mentale dont elle fait preuve est bien le fruit du travail qu'elle conduit depuis ses débuts professionnels jusqu'à aujourd'hui. En ce sens, il s'agit bien aussi d'une continuité :

> « *C'est le même métier parce que je fais encore des maths et du français, et c'est différent parce qu'on ne fait plus que des maths et du français. C'est le même métier parce qu'on aide des enfants en difficulté et c'est différent parce que je ne fais que ça. L'acte d'enseigner reste le même. En ça, c'est le même métier mais c'est quand même pas de la même façon qu'on le fait* » (E15, 192).

4.1 Une meilleure adaptation de l'offre éducative

Aurélie dit avoir enrichi ses compétences didactiques et pédagogiques. Cette évolution lui permet de répondre plus finement aux sollicitations et aux difficultés des élèves :

> « *Si je vois qu'une activité n'est pas adaptée, je peux plus facilement la changer même en cours de séance. (…) J'ai pris des idées. C'est ça aussi qui permet plus facilement de s'adapter. (…) L'année dernière, j'avais pas d'assurance, j'avais*

l'impression de ne pas maîtriser, donc de ne pas pouvoir m'adapter » (E15, 94, 98, 100).

4.2 Un certain détachement

Les enseignants débutants se laissent fréquemment "aspirer" par les programmes officiels qu'ils s'obligent à terminer avant la fin de l'année scolaire. Ainsi, dès les premières semaines d'enseignement, ils nous font part, lors des visites, de leur peur de ne pouvoir "boucler" le programme en raison des difficultés d'apprentissage des élèves. Pour cette seconde année, Aurélie s'est assouplie par rapport aux exigences professionnelles qu'elle s'imposait précédemment :

> « *J'ai relativisé. Voilà j'ai relativisé. L'année dernière en commençant, je me disais : il va falloir faire ça, ça et ça et puis ça doit être fait comme j'ai prévu que ça doit se faire. Cette année, je me dis que si c'est pas fait, c'est pas grave, on peut le revoir à la séance suivante. (…) On peut tous se tromper, faire des erreurs. Il faut pas forcément toujours rechercher la perfection.* » (E15, 100, 186).

5. Jérôme

Passant d'un CE2 à un CM1, ce jeune maître inscrit résolument ses premières années d'enseignement dans un cheminement progressif qu'il lui est difficile de décrire avec précision, mais qui s'accompagne pour lui d'un sentiment de plus grande aisance et de meilleur "fonctionnement" :

> « *C'est quelque chose qu'on ne ressent pas par étapes, on va pas se dire un moment : tiens ! J'ai progressé. C'est au fur et à mesure, c'est quelque chose de lent. On sent qu'on a progressé parce qu'on est plus à l'aise, ça fonctionne un peu mieux avec les élèves* » (E12, 150).

L'entretien permet néanmoins de définir certains points d'évolution :

5.1 Une plus grande capacité à définir les compétences effectives des élèves

Durant sa première année, Jérôme nous avait fait part de sa difficulté à évaluer le niveau réel des apprenants lors de la préparation des séances, ce qui pouvait entraîner d'importants écarts entre les contenus d'enseignement proposés et les capacités de compréhension des enfants. Maintenant, il a le sentiment de pouvoir définir bien plus finement leur niveau initial, ce qui permet une offre didactique plus proche des besoins réels des élèves :

> « *Cette année, je cible beaucoup mieux le niveau des élèves. (…) On a plus conscience de ce que les gamins peuvent faire* » (E12, 56, 94).

5.2 Un rythme de travail plus lent

Cette plus grande finesse de l'évaluation diagnostique des élèves s'accompagne d'une patience accrue dans le fonctionnement général de la classe. Il ressent maintenant à quel point le facteur temps est important dans le processus d'apprentissage des enfants :

> « *On n'a plus tendance à aller trop vite, on sait qu'il va falloir se prendre le temps, surtout en début d'année. Poser lentement les manières, les habitudes de travail. Je suis un peu moins pressé de mettre en place ces habitudes scolaires, et quand elles sont mieux mises en place, on a une expression « la classe tourne mieux », et là, ça a tout son sens* » (E12, 94).

Nous pouvons remarquer que cet élément avait déjà été cité par Jérôme à l'issue de sa première année (E4, 74).

5.3 Une plus grande confiance en soi

Comme cela avait déjà été évoqué par Aurélie, le sentiment positif d'avoir "réussi" ses premières années et d'être un bon praticien apporte aux jeunes maîtres une assurance, une confiance dont ils ne disposaient pas aussi complètement à leurs débuts :

> « *J'ai pris un peu plus d'assurance. (…) On se dit qu'on s'en est sorti pendant trois ans, c'est que ça se passe bien* » (E12, 86, 150).

5.4 Une certaine autonomie par rapport à la "norme" pédagogique

A la suite de la formation professionnelle initiale, les maîtres débutants conçoivent et organisent leur enseignement selon les schémas et les références acquis à l'IUFM. Puis au gré des expériences quotidiennes, ils les adaptent davantage aux réalités du terrain. La pratique professionnelle se singularise alors en fonction des élèves, des réussites et des échecs, de la personne, des habitudes de l'établissement, etc…

Ce comportement évolutif apparaît nettement dans les propos de Jérôme :

> « *Quand on se lance dans le métier, on a le nez dans le guidon et on est très fixé sur ce qu'on nous a enseigné à l'IUFM, les contenus, les IO*[30] *et l'aspect éducation, le savoir-être de l'élève est un peu en retrait. Au fur et à mesure, c'est là qu'on se rend compte aussi que le savoir pur s'oublie très vite alors qu'un savoir-faire perdure et apporte plus au final. (…) On a aussi des opinions un peu plus arrêtées sur les méthodes d'enseignement parce qu'on a l'expérience qui permet de dire ce qui a bien fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné* » (E12, 146, 150).

6. Frédérique

Cette plus grande autonomie se retrouve aussi chez Frédérique qui pose maintenant un regard bien plus critique sur les modèles et les outils professionnels dont elle dispose. Lors des premiers mois d'enseignement, le débutant a besoin de repères forts qui vont l'aider à trouver un certain équilibre face aux difficultés qu'il rencontre. Ainsi, les premiers entretiens ont montré une utilisation assez intensive des guides du maître, qui présentent et conseillent une démarche didactique pour chaque séance, et ce dans tous les champs disciplinaires. Faisant une totale confiance aux auteurs, le professeur se laisse alors guider par ces ouvrages qu'il suit souvent à la lettre. Cet attachement disparaît progressivement et laisse place à une vraie réflexion menée par les maîtres sur la pertinence des démarches proposées. Ces outils ne sont pas rejetés, mais ils sont mis en perspective avec d'autres informations professionnelles :

> « *En première année, ce n'est pas qu'on est plus fermé, on nous a montré une vision du métier, une façon de procéder, on reste dans les livres du maître. Puis au fur et à mesure de l'ancienneté, on prend plus d'assurance et on se détache plus*

[30] Instructions officielles

de tout ça sans en faire une totale abstraction. On est moins fermé. (…) Par exemple, quand je dois leur apprendre la notion-là, alors dans le livre, ils disent quoi ? Ah, ils font comme ça, ça me plaît pas, je vais faire autrement. Il y a un détachement qui se fait par rapport à ça. On réfléchit » (E13, 108, 110).

6.1 De l'assurance

Cette seconde année voit Frédérique afficher une plus grande assurance pour deux raisons essentielles. D'une part, elle ressent davantage de certitudes concernant sa pratique professionnelle qui n'est plus l'objet d'un doute permanent. D'autre part, dans sa relation avec les parents, elle assume maintenant davantage son autorité liée à ses fonctions de directrice :

> « *J'osais pas souvent dire les choses, dire là maintenant stop. Alors je sais pas si c'est parce que j'ai pris de la maturité ou parce que je me suis rendu compte qu'au bout d'un moment, il fallait dire les choses. En tout cas, j'ai pris cette assurance que je n'avais pas l'année dernière. Du coup, ça se passe tout aussi bien, mais chacun s'arrête au rôle de l'autre* » (E13, 92).

Passant d'un CE1/CE2 à des élèves de grande section et de cours préparatoire, elle vit cette seconde année comme une rupture :

> « *Ce n'est pas le même niveau, donc ce que j'ai fait l'année dernière, je pouvais rien reprendre, il fallait recommencer à zéro. (…) Non, c'est pas comparable. (…) C'est pas le même public. Il y a un gouffre de maturité, de relation à l'adulte entre des enfants de sept, huit ans et des enfants de cinq, six ans* » (E13, 58, 96, 98).

Cependant, lorsqu'elle dépasse cette seule notion d'âge des élèves et qu'elle prend davantage en compte l'exercice du métier dans toutes ses dimensions, Frédérique perçoit alors ses premières années professionnelles s'inscrire dans un parcours cohérent :

> « *C'est une continuité. C'est seulement le contenu du niveau qui va changer* » (E13, 188).

7. Hélène

Cette jeune enseignante éprouve des difficultés à identifier des éléments d'évolution de sa pratique entre ses débuts professionnels et aujourd'hui car elle vit difficilement cette seconde année d'enseignement qu'elle ressent de manière négative tant sur le plan pédagogique qu'identitaire :

> « *Il y a des évolutions, mais je sais pas si je peux les transposer vraiment par rapport à ce que je faisais l'année dernière parce que ça sort complètement, c'est pas la même chose. Je sais pas trop. (…) Différence parce que j'ai changé de niveau et puis cette année, je n'avais pas ma classe* » (E14, 82, 170).

Elle a néanmoins le sentiment d'être passée d'une pratique de classe syncrétique vers un enseignement plus fin et précis dans sa mise en œuvre comme dans les objectifs d'apprentissage visés :

> « *Dans la mise en place des choses quotidiennes, maintenant je sais ce que je veux. Par exemple, la date. Au début pour moi, quand je suis arrivée en maternelle, c'était vraiment pas évident de faire faire la date. Là maintenant, je sais que c'est important de faire la date. La mise en place de certains rituels, on est maintenant plus efficace. On sait ce qu'on veut. (…) L'année dernière, on part d'un programme et on sait pas trop où on arrive. Là, on part d'un point, on sait à peu près, on commence à cerner ce que les enfants sont capables de faire, donc on va réussir à cerner l'arrivée* » (E14, 84, 96).

Même si cette maîtresse arrive difficilement à « transposer » d'une année sur l'autre, l'essence du métier demeure identique en rapport avec « *la relation qu'on peut avoir avec les enfants. Même si là, c'est un peu tronqué, il y a quand même une continuité. Il y a de grosses différences par rapport à l'année dernière où j'étais en maternelle, mais c'est le même métier. La différence est sur la forme, mais sur le fond, c'est le même métier* » (E14, 172).

8. Anne-Marie

Enseignant cette année dans un CE2 après avoir débuté l'an passé dans un CE1, Anne-

Marie a le sentiment d'avoir dû reconstruire tout son enseignement sans pouvoir s'appuyer sur son expérience passée :

> « *Mais par rapport à l'année dernière, j'ai changé de niveau, donc je recommence tout. Tout le travail est à refaire, donc j'ai pas l'impression de pouvoir me reposer sur quelque chose* » (E16, 64).

Mais dans sa pratique quotidienne, elle a le sentiment d'être « *plus à l'aise* » (E16, 84) dans l'exercice de son métier. Cette nouvelle attitude s'explique par une plus grande facilité à organiser son travail. D'autre part, elle s'est partiellement détachée de la pression engendrée par les programmes scolaires pour adopter un rythme d'enseignement qui est davantage en rapport avec les compétences des élèves :

> « *Je vois plus facilement où je veux en venir, je tâtonne moins, je vais plus vite à l'essentiel. (…) Je suis moins stressée à me dire : tiens, il faut que tu fasses ça* » (E16, 86, 94).

Elle constate également une plus grande capacité personnelle de régulation de son action pédagogique en fonction de l'attitude et des réactions des élèves durant les séances :

> « *J'arrive plus à analyser ce que je fais par rapport à l'année dernière. L'année dernière quand ça ne marchait pas, je voyais pas du tout comment faire différemment. Alors que cette année, déjà dans la situation, j'arrive à voir que les choses ne vont pas comme ça devrait et à réajuster directement* » (E16, 178).

Comme pour ses collègues interrogés, elle inscrit sa seconde année professionnelle dans une continuité :

> « *Pour moi, c'est comme quand on fait un DEUG. En première année, on fait des choses, en deuxième année, on va aller plus loin. Il y a du recommencement parce que c'est un autre niveau, mais pour moi, c'est une suite* » (E16, 182).

9. Du singulier au général

Certains éléments apparaissent de manière récurrente dans les discours. Ces similitudes nous laissent penser qu'au-delà des situations individuelles et contextualisées, il existe des points de convergence propres à chaque entrée dans le métier de professeur des écoles.

Ainsi, lorsque les maîtres sont questionnés sur la manière dont ils situent leur seconde année de pratique par rapport à la première, tous ceux qui ont été contraints de changer de niveau d'enseignement ont d'abord vécu cette situation comme une rupture avec leur première année, un recommencement. Les praticiens ont l'impression d'être à nouveau des débutants devant tout reconstruire comme douze mois auparavant. C'est bien ce sentiment qui apparaît d'abord dans les paroles entendues et il n'est à ce moment-là, guère fait écho d'une éventuelle continuité entre les deux années. Puis au fil de l'entretien et de leur réflexion, nos interlocuteurs appréhendent une perspective plus globalisante de l'exercice de leur métier. Prenant en compte d'autres éléments que le seul niveau d'enseignement, tous ont alors le sentiment que ces deux premières années de pratique s'inscrivent dans une cohérence d'ensemble. Ce qui peut apparaître en première lecture comme une contradiction dans les propos, « *C'est pas comparable*. (…) *Oui, une continuité* » (E13, 96, 186), ne constitue qu'une réflexion à deux niveaux sur une même réalité.

La seconde série d'entretiens fait clairement apparaître une sérénité nouvelle et une confiance en soi affirmée dans la pratique du métier d'enseignant. Les doutes, les inquiétudes ressentis n'ont pas totalement disparu, mais ils sont nettement moins présents dans la quotidienneté du travail.

Floden et Clark (1988), soulignant la complexité de la profession et ses conséquences sur les individus, mettent en lumière le sentiment d'insécurité qui habite les jeunes praticiens. Cette insécurité se retrouve sous la forme d'un auto-questionnement quasi permanent qui porte notamment sur la mise en œuvre des séquences d'enseignement. Le maître se pose la question : « Que dois-je faire ? » Progressivement, par l'appropriation de connaissances, de compétences nouvelles, les insécurités diminuent. Elles ne peuvent totalement disparaître car certaines sont liées à l'essence même du métier.

Les maîtres disposent maintenant d'une plus grande assurance quant à la pertinence et à l'efficacité de leur enseignement. Le sentiment d'une meilleure efficacité professionnelle, en particulier, s'avère unanimement partagé. Tous constatent, à des degrés divers, une consolidation des compétences qui s'exprime par une plus grande souplesse, une meilleure adaptation aux élèves et une attention plus importante portée aux apprenants.

Evaluant plus finement les connaissances initiales des élèves, attentifs à leurs réactions durant les leçons, les praticiens adaptent leur enseignement aux réalités de la classe bien

davantage qu'ils ne le faisaient au début. Cette faculté d'adaptation, liée notamment à un mouvement de décentration de soi vers les élèves, apparaît explicitement ou implicitement dans tous les discours :

« *Je m'adapte aux élèves. C'est beaucoup de l'adaptation* » (E11, 40).

« *Il faut vraiment s'adapter* » (E13, 112).

« *Si je vois qu'une activité n'est pas adaptée, je peux plus facilement la changer même en cours de séance* » (E15, 94).

Les maîtres se sont enrichis d'idées, d'exemples, de références. Ils se sont imprégnés d'habitudes, de méthodes de travail qu'ils mettent en œuvre souvent dans l'action elle-même :

« *On a déjà plus de références* » (E12, 96).

« *J'ai pris des idées. C'est ça aussi qui permet plus facilement de s'adapter. Quand on sait ce vers quoi on va aller, vers quel objectif, c'est plus facile. A force d'enseigner, plus on a d'expérience, plus on a de solution de rechange* » (E15, 98). « *La démarche est presque toujours la même. C'est intérieur. Je l'ai intériorisée et ça sort tout seul* » (E9, 170).

«*Il y a des habitudes et des rythmes qui se sont installés* » (E13, 60).

« *Là, j'avais quand même quelques bases, même si c'est pas le même niveau. J'avais acquis des méthodes de travail qu'on transpose* » (E14, 92).

Il est remarquable que l'expérience acquise ne s'exprime pas comme un habitus répétitif mais dans une plus grande diversité et une plus grande souplesse des schèmes d'actions que les jeunes enseignants appliquent en fonction des caractéristiques identifiées de la situation.

L'automatisation d'un certain nombre de procédures contribue également à améliorer l'efficacité pédagogique car elle rend l'enseignant plus attentif aux enfants. De plus, elle permet une disponibilité accrue pour concentrer ses efforts sur la gestion de l'imprévu ou du nouveau.

Pouvant s'appuyer sur ce qu'ils ont déjà eu l'occasion d'éprouver, les maîtres sont également capables d'anticiper d'éventuelles difficultés qui pourraient survenir lors des séquences, tant dans leur déroulement que dans le processus d'apprentissage des élèves :

« *On connaît mieux les endroits où ça va bloquer* » (E11, 144).

Certains propos laissent également penser que le processus de développement personnel des jeunes maîtres comprend deux aspects : une face diurne, aisément circonscrite à travers les différents points d'évolution cités par les praticiens et une face plus nocturne qui relève davantage du ressenti personnel et dont la mise en mots s'avère particulièrement problématique. Ce caractère diffus du développement professionnel se retrouve particulièrement dans les propos de ces deux personnes :

> « *On sent mieux à quel moment il faut faire quel type d'activités avec les élèves. (…) Je sens un peu mieux lorsqu'une séance fonctionne bien avec les élèves ou bien le contraire*. (…) *C'est quelque chose qu'on ne ressent pas par étapes, on va pas se dire un moment : tiens ! J'ai progressé. C'est au fur et à mesure, c'est quelque chose de lent. On sent qu'on a progressé* » (E12, 98, 100, 150).
>
> « *Je pense que je m'en serais moins bien sortie si j'étais arrivée ici directement en sortant de l'IUFM. Oui, je pense que je m'en serais moins bien sortie. Mais j'arrive pas à dire pourquoi*. (…) *C'est difficile à expliquer* » (E14, 98, 100).

Tous les maîtres ont le sentiment d'avoir consolidé leurs compétences au cours de ces deux premières années d'enseignement. Après avoir identifié pour chacun, puis de manière plus globale les éléments constitutifs du développement professionnel des praticiens débutants, voyons maintenant comment cette évolution a été rendue possible.

II Les sources et les ressources de l'évolution professionnelle

Les entretiens portant sur la première année avaient montré que les maîtres considéraient leur pratique professionnelle quotidienne comme une ressource essentielle pour leur évolution.

Qu'en est-il à l'issue de deux années d'enseignement ? Comment les maîtres débutants ont-ils consolidé et enrichi leurs gestes professionnels depuis leur entrée dans le métier ?

Lorsqu'il est question de leur évolution, nos interlocuteurs multiplient les références et les comparaisons entre leur professionnalité actuelle et la manière dont ils vivaient et exerçaient le métier à leurs débuts :

> « *L'année dernière, je (…). Cette année, je* (…) » (E9, 74).

« *Par rapport au niveau que j'avais l'année dernière, je me suis dit que* (…) » (E13, 94).

« *Je me suis servie de la première année pour avancer* » (E9, 74).

Nous pouvons d'ailleurs remarquer que l'ensemble des maîtres considèrent, avec le recul, avoir "réussi" leur année initiale :

« *Je m'en suis pas trop mal sorti l'année dernière, j'ai quand même fait un bilan positif de ma première année* » (E10, 102).

« *A partir du moment où on a réussi à surmonter l'épreuve que l'on sait plus difficile* » (E12, 32).

« *L'année dernière ça c'était bien passé* » (E15, 72).

La première année d'enseignement semble constituer une structure symbolique vécue comme une épreuve initiatique qui, une fois surmontée, permet le passage d'un seuil. Il n'est pas vain de penser que la confiance et la sérénité acquises à l'issue de cette première expérience participent à l'évolution professionnelle car ce nouvel état d'esprit récompense la personne de ses efforts, de l'investissement fourni et l'encourage à poursuivre, à affiner encore davantage son enseignement afin d'en accroître l'efficacité.

Si le fait de pouvoir rester deux années dans un niveau de cours identique constitue un facteur aidant et facilitant l'exercice du métier pour les raisons que nous avons déjà évoquées, le changement d'école et de classe qui est la plupart du temps imposé aux jeunes maîtres représente aussi une nouvelle aventure, déstabilisante dans un premier temps, mais dont la richesse sur le plan professionnel est soulignée par Hélène :

« *Et puis le fait d'avoir changé d'école, c'est positif, on voit d'autres choses. (…) Là en deux ans, j'aurai vu toutes les classes. C'est bien parce que ça me permet d'avoir une vue d'ensemble de tout l'apprentissage* » (E14, 84, 170).

1. Toujours la pratique

Pour tenter d'expliquer ce qui les a aidés à se développer professionnellement, l'expérience acquise durant les deux années de pratique de classe quotidienne est largement évoquée par les jeunes maîtres. Dans un très grand nombre de cas, c'est la

rencontre de problèmes, de dysfonctionnements dans le travail qui interpelle les enseignants et les entraîne à modifier leurs pratiques :

> « *C'est cette accumulation d'expérience passée qui nous permet de ne plus refaire les mêmes erreurs* » (E12, 96).

Pour Jessica, l'expérience qu'elle a vécue l'an passé avec certains élèves au comportement difficile lui a fait comprendre l'inefficacité de son propre mode d'action. Face à cette situation d'échec, elle a décidé d'adopter une stratégie fort différente par rapport à ce même public cette année :

> « *C'est surtout par rapport aux élèves chahuteurs où je me rends compte qu'en leur faisant confiance, ils se calmaient, ils étaient beaucoup plus impliqués dans les tâches* » (E11, 102).

L'enseignante a également modifié certains de ses outils professionnels qui ne lui ont pas donné entière satisfaction :

> « *J'étais pas très contente de ce que j'avais fait l'année dernière, on se fait toujours des petits reproches. Ma progression n'est pas la même, j'ai vu l'année complètement différemment* » (E11, 54).

Souvent, les praticiens reprennent des démarches qu'ils ont déjà mises en œuvre par le passé mais ils essayent alors de les approfondir afin de les rendre plus efficaces encore :

> « *Cette année, on revoit des notions qu'on a vues l'année dernière, donc on essaye de les faire différemment* » (E11, 144).
> « *Le travail que j'ai effectué l'année dernière, j'ai pu revenir dessus, les fiches de préparations. Améliorer les exercices qui n'avaient pas marché* » (E9, 10).
> « *Je m'appuie sur mes différents projets de l'année passée, sur ce que j'ai bâti.* (…) *Par exemple, en littérature, sur des albums qui m'ont apporté des satisfactions, qui ont bien fonctionné. C'est intéressant et ça me fait moins de travail aussi* » (E12, 112, 114).

2. Les pratiques collaboratives avec les collègues

Durant cette seconde année, les échanges avec certains de leurs collègues demeurent assez

nourris. Les entretiens montrent qu'il n'existe pas un seul modèle de collaboration. Chaque enseignant, selon ce qu'il vit et ce qu'il est, entre ou non, en relation avec ses pairs.

Il nous faut distinguer dans ces échanges ce qui relève d'une aide sollicitée par les jeunes maîtres dans l'espoir de dépasser les difficultés qu'ils rencontrent avec un élève ou dans l'organisation d'une séance, des apports qui viennent enrichir l'existant. Dans la première situation, les relations s'établissent selon une logique du manque, du déficit, que les conseils prodigués sont supposés combler, alors que, dans la seconde, ce qui est dit ou proposé vient en complément d'une pratique qui apparaît déjà satisfaisante aux yeux du professeur débutant. C'est le cas de Manuella qui n'a pas senti le besoin d'être aidée par ses collègues, mais qui apprécie néanmoins de discuter avec ses pairs pour entendre et s'approprier certaines petites ficelles du métier :

> « *Non, de l'aide non. Des idées oui. (…) On se refile des petits trucs et astuces comme ça pour gérer la classe.* (…) *Des idées sur des projets, des sorties* » (E9, 72, 78, 80).

Nous avions évoqué dans un chapitre précédent l'existence de réunions institutionnalisées où les professeurs d'une même école se rencontrent pour organiser un parcours d'enseignement cohérent et progressif. Ces moments formalisés de concertation semblent dans certains cas utiles car ils permettent aux praticiens de définir précisément leur programme de travail dans chaque champ disciplinaire pour l'année scolaire :

> « *A part pendant les réunions où on travaille sur l'harmonisation des compétences dans l'école où forcément on va parler de pédagogie en même temps (…). Ça rassure un peu de savoir ce qu'on doit travailler* » (E11, 126, 128).
>
> « *Puis, au fur et à mesure dans l'année, c'est en relation avec les autres enseignants du cycle 3. En début d'année, on a dû faire une programmation de cycle en commun. Et puis aussi sur la mise en place de projets, des échanges de service. C'est un ensemble qui fait qu'on a une bonne communication entre nous* » (E12, 102).

Jessica sollicite peu ses collègues, « *c'est plutôt rare* » (E11, 120). Quand elle le fait par rapport à un point précis sur lequel elle souhaite un éclairage, les échanges sont aidants :

« *Je vois une collègue de l'école à qui je vais demander un conseil sur une leçon que je vais faire. Notamment avec un prof avec qui j'ai un projet littérature et avec qui j'ai beaucoup travaillé. On a une correspondance entre les élèves, on a tout un projet d'écriture longue et j'ai beaucoup travaillé avec lui, il m'a donné énormément de conseils, j'en ai vraiment tenu compte. (…) Ça m'aide à beaucoup mieux imaginer mes séquences. Ça me donne des pistes, des démarches, des choses auxquelles j'ai pas du tout pensé, à des choses que je peux mettre en place pour aider certains élèves* » (E11, 116, 118).

Elle apprécie d'autant plus cette relation collaborative que la personne-ressource est très disponible et qu'elle peut facilement la solliciter. En outre, par rapport aux aides institutionnelles qu'elle pourrait également interroger, ses demandes n'entraînent pas chez elle un sentiment de faiblesse ou de culpabilisation :

« *Et c'est quelqu'un que je peux appeler quand j'en ai besoin. C'est pas comme les conseils qu'on peut avoir lors d'une inspection ou d'une visite pédagogique. Mais là, c'est vraiment quelqu'un que je peux appeler, j'ai pas de gêne par rapport à ça. J'ai pas l'impression de me dévaloriser* » (E11, 188).

Nous remarquons également que l'apport des collègues est validé par leur grande expérience ou par des compétences spécifiques liées à une certification professionnelle :

« *En écriture longue, j'avais pas d'expérience là-dedans, et c'est un prof qui fait ça depuis plusieurs années, il a su me rassurer sur des points où je me posais des questions* » (E11, 118).

« *J'étais plus sûre de moi. Bon, si elle fait comme ça, une personne qui a eu le CAPASH*[31] *il y a deux ans, si elle fait comme ça…* » (E10, 110).

« *J'ai eu l'impression étant donné que ça venait de quelqu'un qui était spécialisé, c'était des choses vraiment utiles. Parce que si je les avais trouvées par moi-même, peut-être que j'aurais pu me demander si elles étaient adaptées à la situation* » (E15, 58).

[31] Certificat d'Aptitude Professionnel pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

Nommée sur un poste qui lui était peu familier, Aurélie s'est immédiatement adressée à une collègue exerçant sur un poste identique :

> « *La première chose que j'ai faite, c'est me renseigner auprès de la maîtresse E de mon école précédente qui m'a laissé à disposition tous ses documents de travail, donc j'ai essayé de regarder le maximum avant la fin de l'année scolaire. Ça m'a donné une bonne idée de ce qui m'attendait* » (E15, 16).

Plus tard, rencontrant des difficultés dans l'exercice du métier, elle se tourne vers sa collègue du réseau afin que cette dernière l'aide. La jeune maîtresse considère cette collaboration particulièrement utile car elle constate une fine adéquation entre ses questions, ses besoins et les réponses que cette personne lui donne :

> « *Elle m'a fourni des documents donc ça m'a facilité le travail (…). Là, elle savait ce que je voulais et elle répondait à ma demande* » (E15, 58).

Complétant plusieurs temps partiels, Hélène est amenée à collaborer assez étroitement avec les enseignants titulaires. Cela lui permet de découvrir différentes méthodes de travail, différentes manières d'être avec les élèves qui enrichissent sa propre pratique professionnelle :

> « *On apprend beaucoup de la manière de travailler de différentes personnes, on peut acquérir plein de méthodes de travail, ça c'est enrichissant, j'ai appris pas mal de choses là-dessus* » (E14, 16).

Pratiques déclarées et pratiques observées participent assurément au développement professionnel des jeunes maîtres car elles constituent souvent des éléments de référence qui viennent enrichir leur bagage pédagogique et didactique :

> « *Cette année, je suis allée dans tellement d'écoles, j'ai côtoyé tellement de collègues différents que j'ai noté des idées. A force de voyager et de voir différentes façons de faire, ça enrichit notre capital* » (E14, 88).
>
> « *Et en regardant ce que les autres font. Il y a des choses qu'on voit ailleurs et qu'on peut reprendre* » (E9, 162).

Echanger, discuter avec les pairs peuvent également constituer une forme d'aide qui n'a pas de traduction concrète sous la forme d'idées, d'exercices ou de fiches de préparation,

mais que le jeune enseignant transforme en une énergie nouvelle qui lui donne l'envie et la volonté d'aller de l'avant, de progresser :

> « *On a travaillé ensemble. Ça m'a donné une espèce d'impulsion* » (E10, 152).
> « *Déjà de voir quelqu'un qui après autant d'années s'investit toujours autant, c'est encourageant de voir quelqu'un qui aime tellement son métier* » (E16, 170).

Les entretiens montrent que les collègues semblent jouer un rôle important dans l'aide qu'ils peuvent apporter aux jeunes maîtres face aux difficultés que ceux-ci peuvent rencontrer. Plus largement, ils participent au développement de leurs compétences professionnelles. L'apport formatif comporte de multiples aspects. Il peut s'agir de conseils pédagogiques, de batteries d'exercices à proposer aux apprenants, de matériel d'enseignement, de références bibliographiques, d'informations sur le comportement des élèves. La rencontre revêt également souvent un aspect psychologique rassurant et sécurisant. Dans certains cas, le discours et l'attitude de l'enseignant expérimenté apportent au débutant un souffle nouveau d'énergie et de dynamisme

Pour toutes ces raisons, les interactions avec les collègues apparaissent comme un facteur essentiel de l'évolution des pratiques durant ces deux premières années :

> « *J'ai eu une collègue qui n'avait pas le même niveau que moi et qui m'a appris énormément de choses sur la manière de travailler. C'était vraiment une tutrice pour moi. (…) Parce que c'est du long terme. C'est du tous les jours. (…) C'est quelqu'un qu'on a à côté de soi* » (E16, 170, 172).

Le soutien émanant de l'environnement immédiat est ressenti comme fécond. Mais que se passe-t-il lorsque les caractéristiques de l'école empêchent ou limitent cette collaboration ? N'oublions pas que le travail enseignant tel qu'il est pratiqué ne permet qu'un faible apprentissage par les pairs. L'exercice du métier reste avant tout une pratique solitaire qui se déroule à l'écart du regard des collègues. Or, si cette pratique coopérative est perçue à ce point aidante par nos interlocuteurs, il semble essentiel de donner à tous les novices la possibilité de collaborer avec des enseignants expérimentés, de préférence au sein même de leur école.

3. L'autoinformation

Nous avons vu que les maîtres passaient progressivement d'une pratique professionnelle où tout est urgence vers un exercice du métier davantage maîtrisé et empreint d'une certaine assurance. Par moments, cette quiétude est rompue par la rencontre d'événements inhabituels, impromptus, considérés comme problématiques et qui viennent perturber à nouveau l'équilibre des praticiens. Afin de dépasser ces obstacles qui ne trouvent pas de réponses immédiates dans leur propre mémoire des pratiques, les professeurs s'engagent dans la recherche d'informations, d'outils, de pistes de travail susceptibles de venir combler ce vide.

Accueillant prochainement un élève autiste, Manuella s'est aussitôt renseignée sur les caractéristiques de cette maladie afin de pouvoir agir de la manière la plus efficace possible sur le développement et l'éducation de cet enfant :

> « *L'an prochain, j'aurai un autiste qui circulait déjà beaucoup dans l'école cette année. Au départ, je pensais que ça serait une difficulté. (…) J'ai fait des recherches sur l'autisme en général, les activités qu'on peut proposer à un autiste. Ça travaille beaucoup autour de la musique, musico-thérapie, art-thérapie. J'ai lu pas mal là-dessus* » (E9, 38, 42).

Sur le même mode, Carmen a ressenti le besoin de lire, de se documenter sur la question de l'apprentissage de la lecture afin de s'approprier des connaissances, des savoir-faire lui permettant d'aider ses apprentis-lecteurs à devenir plus habiles dans l'identification des mots et des phrases :

> « *Je me suis plongée un petit peu dans la lecture. J'ai fait quelques recherches sur internet, j'ai lu des choses d'Ouzoulias, j'étais à une conférence de Chauveau. (…) A comprendre un peu le mécanisme de la lecture. Comment un enfant fait pour apprendre à lire ? Et comment on peut faire dans cette grande bataille, la globale, la syllabique* ? » (E10, 116, 118)

Pour Jessica, les manuels scolaires et les revues professionnelles lui permettent d'étoffer sa pratique par les démarches, les situations didactiques qu'ils proposent :

> « *Ça peut être très souvent un manuel scolaire de l'élève où je vais puiser des idées, où je vais me dire : tiens ! Je pourrais faire ça. (…) Pareil quand je lis une*

revue comme La classe, je ne vais pas la lire du début à la fin. Je la feuillette et si je trouve une leçon qui me plairait, je regarde, je la lis » (E11, 132, 134).

Parmi les divers outils de lecture disponibles, les guides du maître sont assez largement utilisés dans la phase de préparation des séquences d'enseignement :

« *La mise en place des séances, les idées qu'on nous propose sur les prolongements… Des fois, il n'y a que la phase de recherche qui m'intéresse ou l'entraînement* » (E16, 114).

« *On a le manuel du maître qui est toujours très utile* » (E12, 112).

« *Au départ, j'ai pris le guide du maître, j'ai pris tout ce qu'il fallait dans l'éventail de la méthode, et j'ai lu la façon dont le livre du maître entrait dans la lecture. Au départ, je me suis basé là-dessus* » (E13, 52).

Comme cela avait déjà été remarqué durant les premiers entretiens, les ouvrages de pédagogie générale ne recueillent toujours pas l'adhésion des maîtres qui estiment peu rentable le rapport entre le temps de lecture et l'aide professionnelle qu'ils procurent :

« *Pas du tout. J'ai pas le temps* » (E16, 116).

« *Je pense que je m'y intéresserai plus quand j'aurai un peu débroussaillé les ouvrages directement utilisables pour la classe* » (E15, 114).

Après maints tâtonnements et expérimentations, les maîtres ont acquis certaines "certitudes" dans leur pratique professionnelle. Au fil des mois, ils se sont façonné un modèle d'enseignement, une logique du faire qui montrent une certaine efficacité et dont ils se satisfont momentanément. Après avoir rencontré de multiples difficultés professionnelles, ils ont enfin trouvé un équilibre qu'ils visent d'abord à pérenniser. Cette nouvelle posture n'engage pas les praticiens à questionner les fondements de leur pratique :

« *L'année dernière, il y avait plusieurs méthodes d'enseignement, j'essayais de lire à droite, à gauche, réfléchir par moi-même pour trouver une voie en s'appuyant sur des auteurs. C'est comme ça qu'on lit des bouquins sur la méthode Freinet, sur telle méthode. Et après, on mixe tout ça. Cette année, c'est bon, j'ai trouvé ma pratique, j'ai trouvé ma manière d'enseigner, ma voie* » (E9, 94).

Dans le champ de l'autoinformation, le recours à internet constitue un geste quasi-quotidien pour plusieurs enseignants qui y recherchent des informations professionnelles. L'offre pléthorique, aisément disponible et gratuite, séduit les maîtres :

> « *Des exercices. Il y a des forums où on pose des questions. J'y vais presque chaque jour. J'apprends des choses qui m'intéressent pour ma pratique* » (E9, 98).
> « *Quand il me manque un exercice pour ma leçon, je trouve des choses sur internet. J'y vais pratiquement tous les jours. Ça prend moins de place qu'un livre* » (E16, 120).
> « *Surtout pour la littérature. Par exemple, j'achète un livre à ma fille et il est super. Je vais le faire à l'école. On va d'abord voir sur internet s'il n'y a pas quelqu'un qui l'a déjà exploité. Ou simplement pour avoir déjà les supports, les images. Ça fait gagner beaucoup de temps. Pour la littérature, c'est une mine d'or* » (E13, 128).

4. L'accompagnement de l'entrée dans le métier

4.1 Les visites de classe

En cette seconde année d'enseignement, les entretiens montrent que cet accompagnement diffère selon les circonscriptions. Si tous les maîtres ont effectivement participé au stage T2[32], les visites de classe ne revêtent plus un caractère systématique. Ainsi, sur les huit maîtres questionnés, seuls trois ont vécu cette expérience. Dans un cas, l'enseignante a d'elle-même sollicité le conseiller pédagogique pour qu'il vienne observer son travail, espérant ainsi être rassurée sur la qualité de son enseignement. Cette démarche personnelle est suffisamment rare pour être soulignée. Ses propos soulignent les sentiments d'isolement et de forte responsabilité qui l'habitaient à ce moment-là :

> « *Après, moi j'ai demandé à ce que le conseiller pédagogique vienne quand même, au mois de novembre, pour qu'il voie. J'avais peur, enfin je me demandais si ce que je faisais, ça allait. Parce qu'il y a personne pour nous dire, là tu te trompes, il faut pas faire ça. Même si on nous donne des progressions à faire, si ma collègue me dit tu feras géométrie, après on sait quand même pas si ce qu'on fait, ça va. C'est une manière de se rassurer et de se demander si tout le travail qu'on*

[32] Dénomination des professeurs exerçant leur seconde année d'enseignement

fournit est profitable ou si au contraire, on travaille dans le vent. (…) Ça m'a rassurée. Quand il est parti, je me suis dit bon, ça va. » (E14, 104, 116).

Dans ce même état d'esprit, Aurélie attend de la visite du formateur une évaluation qualitative de son travail :

« *A l'issue de l'entretien, j'avais pas réussi à savoir si j'avais donné satisfaction ou pas, et comme j'avais beaucoup besoin d'être rassurée à ce moment-là, je lui ai demandé carrément si je travaillais dans le bon sens. Il m'a dit que oui, et puis voilà. (…) Ça c'est important parce que j'ai besoin d'être rassurée. Ou alors s'il y a vraiment quelque chose qui va pas, que je le comprenne* » (E15, 136, 138).

Selon une dimension psychologique différente, le maître ressent la visite de classe comme une reconnaissance institutionnelle attribuée à son travail, qui l'encourage et l'incite à poursuivre les efforts qu'il entreprend pour proposer un enseignement de qualité :

« *Le fait quand même de recevoir une approbation. La conseillère péda a reconnu que mon travail était satisfaisant, qu'il était bon. Je suis repartie satisfaite de cette visite. Ça m'a motivée encore plus. Une sorte de fierté* » (E9, 122).

Sur le plan pédagogique, les visites peuvent apporter un éclairage différent sur certains éléments de la pratique professionnelle :

« *Ils ciblent plus des points auxquels nous on n'a pas pensé. J'ai tenu compte de ça* » (E11, 142).

« *Par exemple, il m'a dit que je faisais des séances trop longues et c'est vrai que ça a tendance à s'allonger, mes objectifs n'étaient pas clairs. (…) On s'en aperçoit pas, on est dedans. On s'aperçoit pas que c'est trop long pour les enfants. On a aussi repris avec lui les objectifs qui allaient pas et il m'a montré ce qu'il fallait donner parce qu'on a tendance à être très académique, à mettre un énorme objectif alors qu'il faut être très simple et se demander clairement ce qu'on veut* » (E14, 112, 114).

Quant à Aurélie, elle n'a pas ressenti la visite du conseiller comme un moment formatif pour sa pratique professionnelle :

« *Alors, est-ce qu'il y a un moment qui m'a apporté quelque chose pour le poste de maître E ? Je n'en vois pas. (…) Non, on n'a pas évoqué un problème précis pour lequel il m'aurait proposé des solutions. J'étais avec une élève de CE2 et on faisait de la résolution de problème. Le vrai moment d'apprentissage, c'était donc ce problème. On nous parlait de plusieurs villes dans la France, donc il m'a reproché de n'avoir pas sur moi une carte de France. Effectivement, j'avais pas de carte sur moi, mais comment est-ce que je peux transporter une carte d'une école à l'autre en sachant que j'ai aucun endroit où je peux poser mon matériel* ? » (E15, 140, 142)

4.2 Les stages T2

Annuellement, les T2 sont convoqués à un stage de quatre jours réunissant dans la plupart des cas les praticiens d'une même circonscription. Les formateurs intervenant dans cette action de formation sont le plus souvent les conseillers pédagogiques, et à un degré moindre l'inspecteur. Plus rarement, on peut observer l'intervention ponctuelle d'un professeur d'IUFM ou d'un maître-formateur. L'observation de multiples grilles de stages réalisés en Moselle montre un certain engouement des concepteurs à envoyer les jeunes maîtres une demi-journée ou une journée entière dans des classes conduites par des professeurs chevronnés afin d'observer et peut-être d'analyser la pratique professionnelle qui leur est donnée à voir.

Les entretiens montrent que les attentes des maîtres par rapport à la formation professionnelle qui leur est proposée n'ont guère évolué d'une année sur l'autre. La quête praxéologique s'avère toujours aussi puissante :

« *On n'a pas envie de perdre son temps, ça c'est certain et on a envie de savoir concrètement, quand on a plein de questions, on a envie de savoir les réponses* » (E15, 128).

« *C'est justement le fait qu'on puisse ressortir de cette animation avec quelque chose de concret à mettre en place. (…) Et là, ça a apporté des pistes d'exploitation. Et si on a des séquences à mettre en place de manière concrète avec sa classe et sur lesquelles on peut s'appuyer, c'est doublement intéressant* » (E12, 124).

« *Qu'est-ce qu'on travaille en lecture ? Par exemple les sons, comment on les travaille ? Si on travaille avec un album, comment on le travaille ? Des choses concrètes* » (E14, 126).

« *C'était intéressant les sciences. D'autant plus que c'était une intervenante qui était vraiment très très bien, qui nous a parlé de choses pratiques, de choses concrètes qu'on peut vraiment utiliser en classe. Et pas uniquement sur la pédagogie »* (E16, 124).

Ce que cette enseignante appelle « la pédagogie » représente en réalité les éléments théoriques, les savoirs sur l'enseignement, qui sont peu considérés dès lors que les maîtres ne parviennent pas à les lier à leur pratique de classe :

« *Et puis, tout ce qui a été abordé autour de la notion de projet, les projets individuels, les projets de classe, c'était moins intéressant. C'était beaucoup plus un cours comme on en a eu à l'IUFM. C'était théorique, complètement théorique* » (E15, 126).

« *Si on n'a rien de concret, ça crée deux mondes différents, le monde stage et le monde école et il n'y a aucun lien entre les deux. Alors que le fait d'avoir bâti nous-même quelque chose de concret à mettre en place dans notre classe, ça crée un lien direct entre les deux. Si on reste uniquement dans le théorique, on reste dans les belles paroles, et on n'a pas l'impression d'avoir quelque chose qui puisse s'appliquer au réalité du terrain* » (E12, 126).

Parfois, les informations théoriques que les maîtres entendent permettent aux praticiens d'éclairer, voire de donner un sens à certains gestes de leur pratique professionnelle. A ce moment-là, ces apports ne sont pas du tout rejetés, mais bien considérés comme formatifs :

« *Moi j'ai beaucoup apprécié la conférence de Chauveau. Ça m'interpelle de voir des enfants en échec de lecture et comment faire ? (…) Je pense qu'on peut pas faire abstraction de ce côté théorique pour avoir des outils performants. Un outil est performant quand on sait exactement ce qu'il va éveiller chez celui à qui on le propose. Comprendre le mécanisme de la lecture* » (E10, 132, 134).

« *On avait une partie un peu théorique, qui est toujours intéressante parce que ça nous explique comment on doit aborder l'ORL*[33] *en classe. C'est intéressant parce que si nous-même, on n'est pas au clair sur la manière de faire, c'est très difficile de bâtir un enseignement* » (E12, 124).

Comme le souligne M. Develay, « les savoirs didactiques et pédagogiques sont au service de l'action et ne visent pas la connaissance pour la connaissance. Le rapport à ces savoirs est un rapport d'usage qui devrait, au niveau des modalités, être aussi pratique que possible et dont devrait découler une maîtrise étendue des stratégies d'enseignement » (Develay, 1994, 75).

Découvrir de nouvelles pistes didactiques, des jeux, des outils de travail utilisables avec les élèves, voilà ce qu'attendent en priorité les maîtres des actions de formation qui leur sont proposées :

« *C'est le projet Ecoute et Regard*[34]*. (…) Ça me paraissait intéressant de mettre en lien deux matières différentes sur une même période. J'avais jamais entendu parler de cette idée-là. Je trouvais ça intéressant* » (E11, 160, 163).

« *Une maîtresse E qui est venue avec tout son matériel. Et ça, ça m'a beaucoup aidée aussi. Voir tous ses petits jeux faits, style domino, mémory. (…)Voir d'autres outils que ceux dont on nous a parlé à l'IUFM ou que je connaissais. Des outils que j'ai réinvestis dans la classe. C'est vrai qu'on n'a pas forcément l'idée* » (E10, 124, 130).

« *C'est le moment où on a eu l'intervention de la maîtresse E qui nous a vraiment donné des pistes pratiques et concrètes pour qu'on puisse travailler sur le terrain puisque c'est quand même ça le but du stage pour des jeunes qui débutent et qui sont parachutés sur des postes spécialisés sans aucune formation. Il faut parer au plus pressé, il faut donner* » (E15, 124).

« *La façon dont on peut étudier de manière ludique la croissance d'une plante, la façon de rendre ça plus vivant parce que souvent, quand on regarde ça dans le manuel ou sur internet, semaine 1 il y a ça, semaine 2 il y a ça, pffff. Comment*

[33] Observation réfléchie de la langue
[34] Projet pédagogique associant deux champs disciplinaires, les arts visuels et l'éducation musicale autour d'un thème commun.

rendre ça vivant pour les enfants ? Elle nous a exposé une façon de faire que je ne connaissais pas du tout. Et ça a bien fonctionné » (E13, 136).

L'expérience de formation collective permet également les échanges de pratiques entre pairs qui sont appréciés des maîtres car ces interactions alimentent également leur répertoire pédagogique :

> « *Chacun avait amené un projet qu'il avait mené durant l'année et qui lui tenait à cœur et qu'il voulait exposer. On venait avec du matériel, avec des réalisations. On exposait ce qui marchait, ce qui avait pas marché, comment on l'a organisé. (…) De tous les projets, je pouvais en ressortir quelque chose pour ma classe. Il peut y avoir une idée, réaliser un album à partir de « Roule galette », mais après il y a plusieurs manières possibles. Et là, ce qui était intéressant, c'était de voir comment eux ont fait. Moi j'avais déjà eu cette idée-là, mais je me serais pas pris pareil »* (E9, 106, 108).
>
> « *En montant des projets et en réfléchissant à plusieurs. C'est quelque chose qui enrichit les pratiques et c'est pour ça aussi que les stages T1 et T2 sont intéressants parce qu'on n'est pas tout seul, donc on enrichit plus rapidement notre travail. En montant des projets, on diversifie sa pratique donc on l'enrichit* » (E12, 152).

Certaines stratégies pédagogiques utilisées durant les stages semblent plus particulièrement fécondes. Ainsi, plusieurs praticiens ont été positivement impressionnés par l'attitude et la manière d'opérer de certains formateurs. Et cela leur a donné l'envie de mettre en œuvre ce qui était proposé :

> « *Et puis la formatrice était passionnée. On voyait que c'était son truc, elle aimait ça. Et elle rendait vivantes les explications, elle les mimait. Puis elle nous faisait part des expériences qu'elle avait pratiquées en classe ou qu'elle avait vues. Donc on avait tout de suite des retours par rapport à la réalité. La façon dont elle l'a présenté, ça a rassuré. On se dit que c'est pas si dramatique que ça de faire des élevages et des plantations* » (E13, 136).

Les discours montrent également que les maîtres apprécient tout particulièrement cette stratégie qui consiste à leur « faire faire », à les mettre en situation d'éprouver eux-mêmes

la réalité de ce qui est dit. Ces mises en situation semblent formatives à deux égards. D'une part, elles permettent aux adultes de jouer le rôle d'élève et de pouvoir ainsi s'assurer de la pertinence pédagogique et de l'utilité de l'activité en termes d'apprentissages induits. Ensuite, ces activités pratiques permettent aussi au formateur de varier les formes de travail pour maintenir l'attention et l'intérêt des individus à ce qui est présenté :

> « *Avec M. K. et Mme L., c'était la mise en place des « défis Ecoute et Regard » entre les classes. Donc on a mis en place un défi entre nous. (…) Ensuite, on avait de l'EPS et là c'était plus les danses de création. (…) Mais c'était bien parce qu'à chaque fois on était acteur de ce qu'on faisait* » (E13, 132).
>
> « *On a dû s'investir personnellement. C'est des choses que j'ai pu refaire en classe. (…) Déjà de participer, c'est très agréable. On vit les choses et pour le mettre en pratique après, c'est plus facile. Comme les élèves, on est face aux difficultés. De parler devant les autres, c'est pas toujours évident* » (E16, 148, 150).

Durant leur formation initiale comme lors des visites de classe, les praticiens s'entendent dire à quel point il est essentiel pour leur efficacité professionnelle de diversifier les situations d'apprentissage en variant fréquemment les supports et les formes de travail. Dans les stages auxquels ils sont conviés, ils s'étonnent parfois de constater que ces conseils pédagogiques ne sont pas appliqués par ceux-là mêmes qui les ont professés :

> « *On était très dans la conférence alors qu'on nous demande de pas faire ça. Du coup, on est loin* » (E14, 138).

B. Honoré (1981) évoque une « hérédité pédagogique » et il nous semble que pour ce qui concerne la formation d'enseignants, ce principe d'isomorphisme ne doit pas être négligé afin que les praticiens y trouvent matière à réfléchir leur propre pratique professionnelle.

4.3 La première inspection

Au cours du second trimestre de l'année scolaire, les maîtres éprouvent leur première inspection. Cette visite clôture le dispositif d'accompagnement mis en œuvre durant les

deux premières années. Plus encore que les visites des conseillers pédagogiques, les entretiens montrent à quel point ce moment est particulièrement redouté :

> « *J'étais très très stressée. J'ai beaucoup angoissé par rapport à ça. J'avais peur qu'on me mette face à des choses auxquelles je ne pensais pas donc j'avais un manque de confiance en moi* » (E11, 170).
>
> « *Le seul facteur stressant cette année, c'était bien ça ! »* (E9, 138)
>
> « *J'étais vraiment obnubilée par cette inspection-là* ! » (E15, 168)

D'un point de vue strictement pédagogique, l'influence formative de cette visite semble, dans la grande majorité des cas, faible voire non perçue :

> « *C'est par rapport à la différenciation que je peux faire en classe où il va falloir que je vois ça différemment avec mes élèves qui n'ont pas le niveau. (…) C'est ce à quoi on m'a demandé de faire plus attention et de progresser. Je me dis qu'il va falloir le faire, que pour l'instant j'y avais pas attaché assez d'importance* » (E11, 178, 180).
>
> « *Et avec l'inspecteur, je lui ai posé une question qui émanait directement de la séance que je venais de lui montrer et il a essayé de m'apporter des réponses* » (E15, 166).
>
> « *Il y a un échange, on parle sur la pratique, la manière dont on travaille, mais je pense pas que c'est en une demi-heure de temps qu'on va vous dire comment changer ou comment faire évoluer vraiment les choses* » (E16, 168).

Seule Hélène a véritablement vécu l'inspection comme une action formative car l'entretien a permis de mettre à jour différents points nécessitant une plus grande attention de sa part afin de consolider sa pratique :

> *« Ça m'a été très formateur parce qu'elle a mis l'accent sur des choses où on n'a pas forcément le recul quand on est dans la classe. (…) Le soin. Je suis assez brouillon, ma collègue aussi. Elle m'a montré des cahiers en début d'année, des cahiers en fin d'année, il y avait une nette dégradation. Finalement, ils écrivent moins bien qu'en début d'année. Je m'en étais pas du tout rendu compte. Il y avait aussi un problème d'affichage. Oui, je me suis rendu compte qu'il y avait un problème d'affichage, non ça n'a pas résolu mon problème par contre. Elle m'a donné une solution qui ne me va pas. Et puis il y avait la différenciation. Bon là,*

j'ai été un peu déçue de moi-même parce que je la pratique beaucoup. Et ce jour-là, oui je me suis trompée sur certains enfants. Je pensais qu'ils pouvaient le faire et ils pouvaient pas le faire. J'ai moins différencié que d'habitude et là je m'en voulais. C'est un peu frustrant parce que je le fais beaucoup d'habitude. Elle m'a donné d'autres manières de différencier que je connaissais pas forcément. Ça a été profitable aussi. J'ai été contente de l'entretien. Pas en termes de positif-négatif mais il a été enrichissant pour le futur » (E14, 156, 158).

Manuella différencie les visites de la conseillère pédagogique de l'inspection. Les premières sont perçues dans une perspective formative :

« *C'était plus les visites de la conseillère péda en première année qui m'ont apporté quelque chose que l'inspection (…). C'est quelqu'un qui venait donner des conseils. Si on prend bien les conseils et on les suit, tout se passe bien* » (E9, 142).

Quant à l'inspection, cette enseignante l'inscrit dans une logique normative :

« *L'inspection, c'est la vraie évaluation* » (E9, 142).

Tout en étant particulièrement crainte, cette visite apparaît aussi, paradoxalement, très attendue, presque désirée par les jeunes enseignants. Nous rencontrons à nouveau chez ces derniers ce qu'ils nous avaient déjà dit un an plus tôt au sujet des visites des conseillers pédagogiques. Même après bientôt deux années de pratique, et plusieurs rencontres duelles avec des formateurs qui les ont, pour la très grande majorité d'entre eux, rassurés sur la qualité et l'efficacité de leurs gestes professionnels, les maîtres éprouvent toujours ce besoin d'être une nouvelle fois confortés dans leur pratique. Le cas d'Aurélie est à ce titre significatif. Elle a bénéficié depuis sa prise de fonction de quatre visites qui ont toutes été satisfaisantes, « *J'avais déjà été rassurée quatre fois* » (E15, 172). Malgré cela, elle doute encore de l'efficacité de sa pratique et attend de l'inspection une nouvelle preuve de la pertinence de son travail :

« *Il y a que l'inspecteur qui peut vraiment poser son jugement, qui peut dire vous faites bien ou vous faites mal. Donc c'est à nouveau le besoin d'être rassurée* » (E15, 170).

Les propos de ses pairs sont tout aussi explicites :

« *J'avais besoin qu'on me dise si ce que je faisais était bien* » (E10, 146).

« *De savoir où se placer par rapport à une personne qui est au-dessus de nous au niveau de la hiérarchie, qui a un réel regard sur notre travail, qui voit exactement ce qu'on a fait, comment on l'a fait, qui peut juger. (…) Je suis entrée dans le métier, où est-ce que j'en suis, est-ce que je peux continuer sur ce chemin-là ou est-ce que ça va pas et il faudrait que je revois ma façon d'enseigner* ? » (E16, 156, 158)

« *On a besoin d'être rassurée* » (E13, 174).

« *La difficulté du métier, c'est qu'on est toujours tout seul. Enfin, il n'y a personne qui voit ce qu'on fait, on n'est jamais évalué. Si ! Par les enfants, mais… Alors c'est quand même formateur que quelqu'un qui a de l'expérience vienne nous voir et pointe des choses qu'on ne voit pas* » (E14, 162).

« *C'est presque comme une deuxième légitimation* » (E10, 160).

Conjointement à ce besoin d'être rassurés par une personne supposée experte, nous percevons aussi dans ces propos « l'attente sociétaire » évoquée par M. Weber (1965). Les jeunes maîtres veulent voir leurs compétences certifiées et « ils attendent dès lors qu'un expert professionnel doté du monopole légitime d'une compétence attestée, fondée sur la spécialisation du savoir et la délégation d'autorité légale vienne les confirmer dans leur appartenance à cette société sociétaire qui les rassure par son apparente rationalisation des savoirs et du métier » (Ayraud, Guibert, dans Ramé, 2001, 306).

Lorsque ce besoin de certification par un regard extérieur d'autorité est positivement assouvi, les praticiens ont alors le sentiment de devenir les égaux de leurs collègues plus expérimentés :

« *Vis-à-vis des autres collègues aussi, parce qu'ils savent ensuite si l'inspection s'est bien passée, et d'avoir cet aval de la hiérarchie, ça nous conforte sur un poste qui est parfois difficile* » (E15, 176).

« *Mais comme je le disais avant, c'est ce côté par rapport aux autres, de se dire : tiens maintenant, ça va être une vraie maîtresse. De clore ce cycle d'études. C'est comme si on aboutissait à quelque chose. J'ai eu l'impression d'avoir eu mon diplôme. Je suis une vraie maîtresse maintenant. C'est ça* » (E16, 160).

Nous avons dit précédemment que l'inspection mettait un terme au processus d'accompagnement de l'entrée dans le métier. D'une certaine façon, cette visite hautement symbolique apparaît comme une sorte de rite initiatique, une épreuve, qui élève les enseignants novices au même rang que leurs pairs plus expérimentés.

D'un point de vue pédagogique, la plupart des professeurs nous disent que l'effet formatif de l'inspection leur semble faible. Nous savons bien qu'il est particulièrement difficile de concilier en une même action logique formative et évaluative. L'octroi d'une note chiffrée et d'un niveau global de compétences amplifie le sentiment d'être jugé et la relation fortement asymétrique qui se joue à ce moment-là n'offre guère les conditions d'un dialogue "authentique" et constructif :

> « *Il y avait des raisons que je n'ai pas exprimées le jour de l'inspection* » (E11, 180).

Néanmoins, les entretiens mettent en lumière l'impact psychologique de l'inspection. Quand elle ne se déroule pas de manière satisfaisante pour le praticien, celui-ci s'en trouve profondément affecté :

> « *La visite de l'inspectrice l'année dernière, je l'ai très très mal vécue, ça a été catastrophique. Je pense qu'elle a vu le pire de ce que je pouvais lui montrer au niveau gestion de la classe. J'étais pas contente de moi du tout. Je suis restée sur ma faim l'année dernière en me disant si c'est l'image qu'on a de moi ! J'étais pas fière »* (E10, 142).

En revanche, lorsque le discours de l'inspecteur est ressenti positivement, que l'évaluation menée par le représentant institutionnel satisfait les maîtres, ces derniers ont alors le sentiment de franchir un palier et d'accéder d'une certaine façon, à la cour des grands. Cette reconnaissance de leurs compétences professionnelles accroît la sérénité des jeunes professeurs qui ont le sentiment d'avoir réussi "l'épreuve". Cette réussite leur procure une plus grande assurance en leurs capacités :

> « *Mais ça fait du bien quand même de s'entendre dire oui, la relation à l'élève est très bonne, les activités sont pertinentes. On se dit bon ben voilà, je suis dans le vrai. C'est rassurant* » (E10, 144).
>
> « *Cette visite m'a maintenant rassurée et je suis plus sereine* » (E11, 170).

« *On se sent mieux dans notre peau. Je me sens mieux dans ma peau maintenant. Je continue à faire les choses comme je les faisais avant l'inspection, mais je suis rassurée, c'est à dire que je pense que ce que je fais, c'est utile* » (E15, 176).

Nous pouvons penser que cette certification institutionnelle participe au développement professionnel des maîtres car elle entraîne chez ces personnes une nouvelle impulsion, un supplément d'énergie qui leur donnent l'envie et la volonté de poursuivre leur dynamique d'évolution professionnelle.

5. Synthèse

Ce chapitre nous a permis de poursuivre notre investigation relative au développement professionnel des maîtres durant la seconde année d'enseignement. Après avoir identifié de manière singulière les éléments de la pratique qui ont, selon les personnes concernées, évolué d'une année sur l'autre, nous avons mis en lumière des mouvements, des déplacements communs à l'ensemble de notre échantillon. Continuant la réflexion, notre attention s'est portée sur le parcours personnel d'autoformation des jeunes professeurs en tentant de comprendre comment ces derniers poursuivaient leur apprentissage du métier et consolidaient leurs compétences professionnelles.
Dans le prochain chapitre, nous nous intéresserons à certaines expériences personnelles des maîtres qui ont participé, selon eux, à la construction de leur professionnalité présente.

CHAPITRE 5

AUTOCONSTRUCTION PROFESSIONNELLE ET EXPERIENCES DE VIE

En nous intéressant au parcours de formation des jeunes maîtres, nous souhaitions également identifier des situations vécues hors du champ professionnel dont l'expérience influence, selon eux, leur pratique d'enseignant. La vie comme la salle de classe constituent des espaces potentiels d'apprentissage que nous voulions investiguer. Comme le souligne P. Dominicé, « nous ignorons ce que la formation d'un adulte doit aux activités de formation continue ; ce qui, dans la vie d'un adulte, tient respectivement à ses diplômes ou à son expérience de vie » (1990, 7). Les temps d'apprentissage du métier d'enseignant ne se borne pas aux seuls moments de formation professionnelle, mais ils se trouvent également à la fois dans l'expérience personnelle et scolaire antérieure et dans la pratique quotidienne de classe.

Différentes études (Carter et Doyle, 1996, Raymond, 1998) ont montré qu'une part non négligeable des compétences professionnelles des enseignants s'enracinait dans leur histoire de vie. Il apparaît notamment que la socialisation scolaire vécue par les futurs maîtres joue un rôle essentiel pour comprendre les différents éléments de la professionnalité qui sont à l'œuvre bien des années plus tard, dans l'exercice du métier.

Notre attention s'est portée, dans un premier temps, sur la possible influence des études universitaires menées par les praticiens sur leur manière d'enseigner. Puis, dans cette même perspective de formation professionnelle, nous avons essayé de comprendre en quoi certaines expériences de la vie personnelle pouvaient aider à l'édification des gestes professionnels.

I Les études universitaires

A l'exception d'une personne, tous les enseignants que nous avons rencontrés ont suivi un cursus universitaire qui a abouti, *a minima*, à l'obtention d'une licence. A ce moment-là de leur histoire de vie, certains d'entre eux ignoraient encore tout de la trajectoire

professionnelle qu'ils allaient emprunter quelques années plus tard. Nous voulions savoir en quoi ces études avaient pu contribuer à leur présente professionnalité.

1. Une certaine facilité dans l'enseignement de la discipline étudiée

L'étude des arts plastiques, des artistes et des œuvres principales les caractérisant, offre à Manuella une plus grande aisance dans l'enseignement de cette matière avec les élèves. Disposant d'un savoir important dans le domaine des arts visuels, la démarche didactique à mettre en oeuvre lui semble aller de soi et ne nécessite pas, de sa part, un travail de conception trop important :

> « *En ayant étudié l'histoire de l'art, donc j'ai un aperçu très général et global de l'artiste et de ses œuvres, donc ça m'aide énormément déjà, je sais quand j'ai une idée, je vais travailler sur un graphisme par exemple, en graphisme, sur les ronds par exemple, je prends un exemple très concret, tout de suite dans ma tête je vois les images d'œuvres qui vont m'aider, donc j'ai tout de suite les artistes qui s'y réfèrent et, ayant étudié les tableaux, je sais plastiquement comment approcher l'œuvre* » (E1, 12).

Ces sentiments d'aisance et de facilité disciplinaires et didactiques se retrouvent dans plusieurs discours :

> « *Ça donne des repères, ça nous donne à nous les connaissances nécessaires pour répondre à certaines questions pointues des élèves parce que des fois, ils posent des questions, on s'attend pas du tout à ce qu'ils posent des questions aussi pointues* » (E5, 6).
>
> « *Je pense que c'est beaucoup plus facile pour moi d'enseigner l'histoire ou la géographie que d'enseigner les sciences, parce que j'ai moins de recherches à faire, parce que je réponds plus facilement aux questions des élèves et je m'y sens plus à l'aise* » (E7, 10).
>
> « *Toute la pratique musicale que j'ai faite me sert beaucoup en classe. (…) Dans le chant, on travaille sur la rythmique, dans le choix des morceaux d'écoute, dans la manière d'aborder l'écoute avec les enfants aussi. Et puis une richesse de répertoire. (…) J'ai accumulé un répertoire, des petites choses concrètes parce*

qu'on montait des spectacles, on faisait vraiment des choses concrètes » (E8, 4, 6, 8).

2. Divers éléments de transfert

Pour Aurélie, les nombreuses lectures et analyses de documents qu'elle a menées dans le cadre de ses études l'ont aidée à se construire une méthodologie de travail, « *avoir des repères et structurer son analyse* » (E7, 6), qu'elle essaye de transmettre à ses élèves :

> « *Comme j'ai eu l'habitude, dans mon cursus, d'analyser beaucoup de documents d'histoire et de géographie, c'est plus facile aussi à enseigner aux élèves. (…) Dès qu'on a des lectures d'image à faire ou alors prélever des informations sur une couverture de livre en littérature par exemple, c'est toujours un peu la même démarche qu'il faut suivre* » (E7, 4, 6).

Ayant constaté l'utilité d'apprendre par cœur certains cours et notions étudiées, Jessica a transféré ce mode d'apprentissage dans sa propre pratique d'enseignement en proposant aux élèves de nombreuses activités requérant cet effort de mémoire :

> « *En fait il y a vraiment une chose que j'ai constatée et que je suis pratiquement sûre, enfin en ce qui me concerne, c'est qu'on apprenait énormément de choses sans forcément comprendre pourquoi et on n'avait pas forcément toute la démonstration jusqu'à la formule mais le fait de l'apprendre par cœur et finalement après d'avoir d'autres éléments et d'autres informations qui venaient par la suite, eh bien ça m'aidait beaucoup à comprendre en fait. (…) En fait dans ma démarche personnelle je pense que c'était vraiment important et donc j'essaye de mettre en pratique dans la classe aussi et je fais régulièrement apprendre des résumés par cœur* » (E3, 4, 6).

De son parcours universitaire, Jérôme a gardé le souvenir d'enseignants usant de méthodes pédagogiques peu attractives pour les étudiants, entraînant un certain désintérêt des apprenants pour la matière étudiée. En référence à cette expérience qu'il veut ne pas reproduire, ce jeune maître estime qu'il lui appartient de devoir susciter l'intérêt, la curiosité des élèves dans les séquences d'enseignement qu'il propose :

« *Le principal lien, c'est la manière de faire, étant donné que il y a quelques années, on était encore sur les bancs, on était en face, je me souviens très bien des formateurs et des enseignants qui étaient un peu plus barbants que les autres, donc de ce qu'ils faisaient, j'essaye d'éviter de reproduire ce genre de choses-là. (…) Essentiellement un enseignement cent pour cent basé sur le magistral, donc sans avoir aucun effet pour intéresser les personnes qui sont en face de soi* » (E4, 4, 6).

II Des expériences extra-professionnelles

1. Des expériences significatives

Avant d'être enseignante, Manuella a assuré des tâches de surveillante de collège et de monitrice de centre aéré. Les relations qu'elle a vécues durant ces moments-là avec des adolescents et des enfants ont facilité, selon elle, les contacts qu'elle a pu établir par la suite avec les élèves de sa classe :

« *Ça m'aidait pour appréhender le comportement des enfants, ayant rencontré des enfants d'un âge de cinq, six ans. (…) Déjà dans la relation avec les enfants. J'aime les enfants, j'ai toujours eu des contacts avec les enfants, la facilité de leur parler, de communiquer, ça m'a aidée. J'ai aussi été surveillante en collège pendant toute ma fac, ça m'a aussi aidée à voir les enfants un peu plus grands* » (E1, 302, 304).

Une autre expérience de la vie qui a des effets sur sa pratique professionnelle réside dans sa situation familiale. Mère d'un fils de quatre ans au moment où elle entre pleinement dans la vie active, Manuella appréhende la relation avec les parents dans un esprit de dialogue et de collaboration. L'expérience conjointe de ses rôles professionnel et familial lui permet de percevoir son action professionnelle selon deux perspectives, celle d'enseignante et celle de parent d'élève. Ces deux angles de vue peuvent mettre en lumière des tensions, des logiques différentes, dans la relation que chacun des partenaires souhaite établir avec l'autre. Grâce à sa position bi-focale, elle pense ressentir plus facilement et surtout mieux comprendre les attentes des parents vis-à-vis de l'école et des enseignants :

« *Je me mets toujours à la place d'un parent. Qu'est-ce qu'il aimerait savoir ? Je suis très ouverte aux parents, ils peuvent venir régulièrement consulter les classeurs, sur mes feuilles je note bien les objectifs, les consignes pour que ce soit clair, j'ai beaucoup de relations avec les parents. Je vois par rapport à ma collègue qui elle c'est parent non non non niet niet, moi j'essaye de les impliquer, moi j'étais pour les faire venir des après-midis en classe* » (E1, 308).

Eprouvant cette même situation familiale, Frédérique établit très souvent des liens et des comparaisons entre les situations qu'elle vit avec les élèves et celles qu'elle rencontre à la maison avec son enfant :

« *C'est comme à la maison* » (E5, 100).

En outre, les "petites histoires" survenues à l'école et que lui raconte sa fille avec sa propre sensibilité, l'ont rendue particulièrement attentive aux aspects affectifs de la relation pédagogique qu'elle entend construire avec ses élèves. A travers les propos de son enfant, elle a pris conscience que des remarques formulées à un élève et qui semblent anodines à l'adulte peuvent profondément affecter l'enfant concerné :

« *Je côtoie l'enfant en dehors du milieu scolaire, donc on voit un petit peu les réactions, quand elle me raconte ce qui se passe à l'école, des petites réflexions qui pour nous, on se dit : c'est pas grave, mais en fin de compte pour l'enfant, c'est blessant, ça fait mal, donc là on se dit : ouh là, attention. Quand tu lances une petite pique à un élève, tu le penses peut-être pas mal, mais lui à son niveau d'enfant, s'il en parle pendant trois ou quatre jours, c'est que quelque part … Sans s'en rendre compte, ça peut marquer un enfant* » (E5, 104).

Cette même enseignante précise également que son expérience antérieure d'aide-éducatrice lui a permis de préciser la relation éducative qu'elle souhaitait entretenir avec les apprenants :

« *On accompagnait au niveau des sorties scolaires. Ça m'a permis en fait de savoir où devait s'arrêter l'aspect quand je suis aide-éducatrice, je suis pas ta copine, et à l'école je suis ta maîtresse, je suis sympa mais je suis pas ta copine* » (E5, 202).

Jessica a fait de l'aide aux devoirs à des collégiens en mathématiques. Les récits des expériences scolaires qu'elle a pu entendre, les dialogues didactiques qu'elle a menés avec des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ont enrichi sa manière de traiter la difficulté scolaire avec les apprenants de sa classe :

> « *Ça ça m'aide vraiment à mettre en place des démarches, des progressions d'apprentissage parce qu'on a du mal à se mettre à la place des élèves en difficulté et le fait d'être avec un élève, de lui poser plein de questions pour savoir où se trouve la difficulté, pour moi ça m'aide beaucoup. C'est le fait de pouvoir se mettre à sa place, par exemple quand je discute avec un élève de troisième qui me dit que sa prof est allée beaucoup trop vite là-dessus et qu'il a pas compris, qu'il a posé la question et que la prof lui a répété exactement la même chose, ben là ça m'aide moi à me dire qu'il faut pas que je le fasse en classe* » (E3, 178).

Avant d'entrer dans le métier, Anne-Marie donnait des cours de formation musicale à des enfants et à des adultes. Cette activité nécessitait une intense préparation et appelait une mise en œuvre pédagogique comportant certaines similitudes avec le travail enseignant. Ainsi, en abordant ses nouvelles fonctions, cette maîtresse a été confrontée à une situation professionnelle, à des exigences en termes de conception didactique, de relation avec des élèves, d'organisation, qu'elle avait déjà, en partie, vécues antérieurement. Ces expériences l'ont aidée dans l'exercice de son métier :

> « *Déjà d'avoir été face à une classe. Je pense qu'il y a une appréhension qu'on a de se retrouver face à une classe, de devoir proposer des choses cohérentes. Faire aussi le travail de préparation* » (E8, 216).

2. Synthèse

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé d'identifier les voies par lesquelles les praticiens débutants construisent et consolident leur professionnalité durant les deux premières années d'enseignement. Il apparaît que la pratique quotidienne de classe, les échanges collaboratifs avec les collègues et certaines actions de formation institutionnalisées contribuent au développement professionnel des maîtres débutants. Ces ressources ne sont cependant pas les seules susceptibles d'influer sur le parcours de formation des jeunes professeurs. L'histoire de vie des personnes, leurs expériences

significatives passées ou présentes, ″teintent″ aussi leur manière d'appréhender, de comprendre et d'exercer leur métier. Certains entretiens montrent, par exemple, que la maternité, au sens premier du terme, c'est-à-dire l'état, la qualité de mère, enrichit la perception du métier et rend les jeunes maîtresses conscientes de certains aspects de la profession auxquels elles n'auraient probablement pas été sensibles si elles n'avaient pas vécu, elles-mêmes, l'expérience maternelle et les relations, les rapports, les attitudes qui la constituent dans notre culture.

Comme le souligne Tardif (2001), une part des savoirs professionnels des enseignants proviennent de leur propre histoire de vie, notamment de leur propre passé d'écolier et d'étudiant. Cette « trajectoire préprofessionnelle » (*Ibid.*, 322) semble importante car, selon le chercheur, « les étudiants passent à travers la formation initiale à l'enseignement sans modifier substantiellement leurs croyances antérieures sur l'enseignement. Et lorsqu'ils commencent à travailler comme enseignants, surtout dans le contexte d'urgence et d'adaptation massive qu'imposent les débuts dans l'enseignement, ce sont ces mêmes croyances qu'ils réactivent pour solutionner leurs problèmes professionnels (…) » (*Ibid.*, 322). Ce que les praticiens débutants ont retenu de leurs expériences antérieures oriente aussi leurs convictions, leurs croyances, leurs représentations du métier.

Deux autres recherches (Tardif, Lessard, 1999, Raymond, Butt, Yamagishi, 1993) montrent que le rapport à l'école est déjà fortement ancré chez les enseignants débutants, et que toutes leurs expériences professionnelles futures viendront se greffer sur ce noyau existant. Le temps d'apprentissage du métier ne se limite pas aux bornes de la vie professionnelle des maîtres, il s'enracine aussi dans l'existence personnelle des individus.

PARTIE III

PARCOURS DE FORMATION ET AUTOCONSTRUCTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS : INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette recherche analyse les discours de huit maîtres d'école débutants de façon à mieux comprendre comment leur professionnalité se construit entre la sortie de l'IUFM et la fin de la seconde année d'enseignement.

Elle vise à établir, puis à comprendre, ce qui est vécu par les jeunes professeurs des écoles durant les deux années initiales d'enseignement, et le sens que les personnes interrogées donnent à leur entrée dans le métier.

Pour cela, nous avons essayé d'accéder au plus près de ce que les professeurs vivent dans l'exercice quotidien de leur métier et de la façon dont ils se construisent professionnellement.

S'agissant d'une recherche qualitative portant sur un nombre limité d'individus, nous ne prétendons point avoir entièrement levé le voile sur cette expérience. Pas plus que notre investigation ne peut faire état de la situation de tous les enseignants débutants. Chaque insertion professionnelle est singulière et liée à un contexte spécifique. Cependant, le recueil et l'analyse des discours nous ont permis de relever des similitudes, des récurrences dans les expériences des praticiens. Ce sont elles qui nous serviront de points d'appui au cours de ce chapitre consacré à l'interprétation globale des matériaux discursifs. Mais, ici encore, nous affirmons d'emblée que le travail interprétatif représente une démarche ouverte qu'aucun point de vue ne peut prétendre pouvoir circonscrire définitivement (Ricoeur, 1986).

L'essentiel des études portant sur l'insertion des enseignants ont souligné l'âpreté des débuts et les multiples difficultés auxquelles se heurtent les néo-titulaires. Ce qui était vrai il y a quinze ou vingt ans (Veenman, 1984, Huberman, 1989, Baillauquès et Breuse, 1993) l'est-il encore aujourd'hui, compte tenu des multiples évolutions concernant la

formation des enseignants, l'exercice du métier, la vie scolaire dans son ensemble ? Peut-on encore parler « d'expérience crisique ? » (Hétu, 1999)

I La première année d'enseignement

Nous avons déjà souligné le fait que la première série d'entretiens que nous avons conduits avec les jeunes maîtres se sont tous déroulés durant le troisième et dernier trimestre de l'année scolaire. Les praticiens disposaient alors de plusieurs mois d'expérience qu'ils ont mis à profit pour s'adapter progressivement à la complexité de la tâche. Tous ont trouvé, à ce moment-là, un premier équilibre qui les rassure sur leurs aptitudes à enseigner. Cependant, lorsque les professeurs se remémorent leur prise de fonction et les semaines qui ont suivi, nous remarquons, dans leurs propos, que cette période demeure, dans la plupart des cas, une épreuve. Les tâches à mener sont nombreuses, les difficultés quasi quotidiennes, et la situation que vivent certains débutants à ce moment-là comporte quelques similitudes avec ce qu'Huberman a nommé « le stade de survie » (1989). Les maîtres ont le sentiment d'être submergés par la réalité professionnelle qui s'impose à eux et chacun essaye, avec son énergie, son envie de réussir, par son investissement, de trouver un premier équilibre :

> « *Il y avait beaucoup de travail au début. Le travail de préparation, mettre à jour ses progressions, c'était quand même du travail, des recherches à faire. C'est pas évident quand on n'a qu'une vague idée du terrain. Il faut trouver l'organisation* » (E17, 2).

Cependant, pour aucune des personnes interrogées, le passage de la formation initiale à l'entrée dans le métier n'a entraîné de « choc de la réalité » (Huberman, 1989) :

> « *Je n'ai pas vraiment eu de choc. Je suis tombée dans une classe un peu idéale presque. C'était le niveau que je recherchais et puis il n'y avait pas vraiment d'élèves en difficulté. Non, non, pas de grand choc* » (E17, 4).
>
> *« Pour moi, il y a eu une très grande différence entre ce qu'on apprend à l'IUFM et ce qui se passe effectivement sur le terrain. Mais je ne dirais pas que c'est un choc parce que moi, j'avais déjà l'habitude de travailler avec les enfants avec les scouts, dans un centre social. J'avais une expérience du travail avec les enfants*

qui était déjà là. Je m'occupe aussi un peu du club de basket à B.. Le choc non. Un grand fossé entre l'IUFM et le terrain oui, c'est indéniable. Pour moi, il n'y a pas eu de choc » (E18, 4).

Débuter dans l'enseignement exige des praticiens novices qu'ils multiplient les actions et les initiatives dès le premier jour de classe. Ils doivent se familiariser avec les élèves, avec un niveau d'enseignement qu'ils ne connaissent pas ou peu, avec le matériel dont ils peuvent disposer. A peine arrivés, ils doivent aménager la salle comme ils le souhaitent, planifier et préparer les activités didactiques et, bien sûr, enseigner. Découvrant un nouvel environnement, confrontés à de multiples tâches, responsables solitaires de la classe, la situation qu'ils éprouvent s'avère inconfortable car elle est nouvelle et complexe. C'est une des raisons pour lesquelles les premiers mois d'enseignement entraînent bien souvent davantage de tension, d'insécurité, d'interrogation, de fatigue, que la suite du parcours professionnel :

« *Une fois que l'organisation, que la bonne marche est comprise, il n'y a plus de problèmes. Après tout s'ajuste, on fait des petits bilans, mais le gros du travail, c'est la première année* » (E17, 2).

« *C'était fatigant et stressant. C'est la prise de fonction, c'est la première fois où on met en route la grosse machine, la première fois où on organise son espace de travail. Il faut qu'on organise son travail avec les classeurs, les cahiers, les livres pour les élèves. (…) Il faut trouver ses marques* » (E18, 2).

Pendant la première année professionnelle, trois éléments problématiques apparaissent de manière transversale :

- Le temps consacré aux préparations : peu de métiers sont constitués de deux éléments aussi distincts dans le temps et dans la forme que les activités didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Les maîtres novices passent chaque soir plusieurs heures à concevoir et organiser les séquences d'enseignement qu'ils vont mettre en œuvre le(s) jour(s) suivant(s). Cette charge de travail s'ajoute au temps passé dans la classe, et l'accumulation de ces longues journées professionnelles s'avère éreintante : « *Je ne m'attendais pas à devoir travailler autant, aussi tard, aussi longtemps sur une grande période* » (E17, 4).

- La différenciation pédagogique constitue une seconde difficulté qui apparaît fréquemment dans les propos. Petit à petit, le praticien s'aperçoit qu'il accueille des élèves disposant de connaissances, de capacités et d'intérêts pour la tâche scolaire, très hétérogènes. Contrairement à ce qu'il pouvait penser au premier jour, sa classe ne constitue pas une entité homogène et les disparités qu'il constate entre les apprenants rendent particulièrement difficile l'exercice de son métier lorsqu'il s'agit de faire réussir tous les élèves. Plus particulièrement, les élèves en difficulté posent un problème aux débutants car ces derniers montrent le désir de les faire progresser, tout en s'apercevant que les stratégies pédagogiques qui s'avèrent efficaces avec une grande partie de la classe ne le sont pas avec ces apprenants. Gérer les apprentissages du groupe-classe et proposer un enseignement adapté aux enfants en difficulté nécessitent un savoir-faire et des habitudes de travail qui ne s'acquièrent pas d'emblée. Remarquons que cette attention portée à chaque élève montre que les maîtres ont bien pris conscience des responsabilités qui sont les leurs depuis leur prise de fonction, et tous sont convaincus de l'importance que peut revêtir le travail scolaire pour l'avenir et l'insertion future des élèves.

- La capacité à établir une ambiance de classe calme et sereine représente également souvent un problème à résoudre. Plusieurs maîtres ont ressenti des difficultés face à l'indiscipline de certains élèves qu'ils n'ont pu ou su canaliser. Ces moments où l'enseignant a le sentiment de perdre la maîtrise de la classe et de ne pas savoir faire face au chahut qui se déroule devant ses yeux représente certainement la difficulté la plus éprouvante qui soit, tant sur le plan mental que physique. L'agitation de la classe, les tensions que cela entraîne, les cris du maître, la défiance de certains élèves, tous ces éléments suscitent chez l'adulte un sentiment d'incompétence, de doute sur ses propres capacités à enseigner.

Il n'est pas exceptionnel que la découverte d'un nouvel univers professionnel s'accompagne de difficultés que l'individu doit surmonter. Remarquons que ces écueils entraînent des interrogations, des remises en question, des remaniements identitaires, qui participent au développement de l'identité professionnelle des personnes. Comme le souligne Simone Baillauquès (1990), les déséquilibres vécus par les professeurs novices et les efforts réalisés pour les dépasser leur permettent d'affiner leurs représentations liées

au métier, leurs croyances, leurs priorités à ce moment-là de leur carrière. Les apprentissages, lorsqu'ils sont réalisés par cette ″pédagogie du dysfonctionnement″, signifient, pour eux, une vision plus claire de leur manière d'agir et d'être dans l'exercice même du métier. L'étude de Lamarre portant sur le développement professionnel des enseignants souligne également la nature dynamique de la construction identitaire qui se « manifeste par les processus de remise en question, de changement et de résolution de problème » (Gohier, 2001, cité par Lamarre, 2003, 231).

Les premières semaines d'enseignement sont particulièrement éprouvantes pour les débutants. Puis, au fil du temps et de l'énergie déployée, les maîtres parviennent à "sortir la tête de l'eau", et ils commencent alors à percevoir des éléments de satisfaction liés à l'exercice du métier. Parmi ceux-ci, les relations quotidiennes tissées avec les enfants et les progrès réalisés par les apprenants constituent les principales sources de satisfaction.
La rencontre quotidienne avec les élèves entraîne des échanges, et une certaine familiarité relationnelle s'installe avec les enfants. Ces derniers ne considèrent pas le maître comme un membre de leur famille, mais il est bien davantage qu'une personne ordinaire.
De la même manière, l'adulte considère avec plus d'affection les apprenants de sa classe que les autres élèves de l'école. Ces liens privilégiés qui se tissent sont particulièrement appréciés des jeunes professeurs.

Au fil de leur enseignement, les maîtres constatent une évolution dans les compétences et les acquisitions des apprenants. Ils éprouvent alors une intense satisfaction car l'observation des réussites témoigne des effets féconds de leur pratique sur les apprentissages des enfants. Il en découle un sentiment de fierté. De plus, ces progrès viennent concrétiser l'engagement et les efforts personnels importants que les novices fournissent pour mener à bien leurs tâches. Les jeunes praticiens donnent le meilleur d'eux-mêmes pour favoriser le développement des élèves. Ils attendent des enfants, en "échange", comme une sorte de contre-don, un intérêt, de l'engagement, de l'application pour les activités scolaires. La relation pédagogique se joue dans l'échange et les progrès qu'effectuent les apprenants témoignent de cet équilibre transactionnel désiré par les adultes.
Arrivés presque au terme de la première année, tous les maîtres interrogés nous disent le plaisir qu'ils ressentent à enseigner. Parmi eux, certains avaient fait ce choix

professionnel depuis de nombreuses années déjà, et aucun n'est déçu, bien au contraire, de ce qu'il vit quotidiennement à travers son métier. En dépit des difficultés qui se sont amoncelées sur le chemin, les jeunes enseignants possèdent une vision positive de cette expérience car ils en retiennent le caractère formatif. L'analyse a montré que tous ont su identifier des éléments de leur pratique professionnelle qu'ils ont vu se développer et s'affiner. C'est bien en cela que nous évoquons une professionnalité dynamique, en mouvement, qui évolue et s'enrichit essentiellement par la pratique et les expériences vécues.

Après quelques mois d'enseignement, les praticiens novices perçoivent une diminution sensible du temps qu'ils consacrent quotidiennement à la conception et à la formalisation du travail didactique. Pour chaque matière, ils se sont construit progressivement une trame, un modèle d'organisation qui leur convient et qu'ils appliquent maintenant régulièrement, méthodiquement, sans hésiter à y apporter des ajustements s'ils estiment que la situation le nécessite. Comme ils n'ont plus de longues recherches à effectuer, l'écriture des préparations est alors bien plus rapide. En outre, l'équilibre entre la vie professionnelle et personnelle tend à se stabiliser. Lorsque les néo-titulaires prennent la direction d'une classe, ils s'investissent, pour la plupart, sans compter dans le métier qu'ils découvrent. Ils prennent alors conscience du caractère « sur-prenant » (Baillauquès, 1993) de cette profession qui les occupe la journée, les week-ends, les vacances, et qui les "habite" parfois la nuit. Après quelques mois à supporter ce rythme de travail, le besoin d'un nouvel équilibre se fait jour. Les propos recueillis montrent que cette situation est atteinte par les maîtres à la fin de l'année et tous sont satisfaits de l'organisation qu'ils ont su mettre en œuvre pour préserver une vie personnelle normale.

Conjointement à cette plus grande facilité dans l'élaboration de l'activité didactique, les maîtres voient leur horizon d'enseignement gagner en profondeur. Au début, le novice, accaparé par les multiples tâches auxquelles il doit faire face, n'est capable d'enseigner qu'au jour le jour. Il se trouve, à ce moment-là, dans l'impossibilité d'anticiper son travail au-delà du lendemain. Ainsi, chaque soir, le praticien conçoit et organise les activités pour le jour suivant. Et nous avons vu qu'il en était ainsi durant plusieurs semaines, voire plusieurs mois, jusqu'à ce qu'il soit capable de voir plus loin. Dès lors, il construit et planifie son enseignement sur plusieurs jours, une semaine parfois. Il conçoit des projets pluri-disciplinaires et des séquences d'enseignement incluant plusieurs séances menées

sur une assez longue période. Cette projection dans le futur entraîne vraisemblablement une meilleure cohérence et davantage de continuité dans les apprentissages.
Un autre élément caractéristique de la dynamique formative concerne la connaissance de l'enfant, de ses capacités. Progressivement, les maîtres sont plus à même d'évaluer les potentialités des apprenants dont ils ont la responsabilité et, ainsi, ils ajustent plus finement l'enseignement aux possibilités effectives des élèves :

> « *En première année, on n'a pas d'autres bases que le contenu de ce qu'on nous a appris à l'IUFM. On a une connaissance de l'enfant qui est théorique. Elle n'est pas en adéquation avec l'enfant qu'on a en face de nous, alors qu'avec le temps, on arrive beaucoup mieux à situer l'enfant qu'on a en face de nous, en tant que personnalité, où il en est dans sa progression, dans ses connaissances* » (E18, 30).

Dans ce même mouvement, les professeurs deviennent plus attentifs aux enfants, à leurs réussites, à leurs difficultés, au degré de compréhension des notions étudiées. Ce faisant, ils commencent à réguler les progressions d'enseignement qu'ils ont conçues préalablement, en fonction des observations qu'ils peuvent faire durant les séances :

> « *Effectivement, en première année, on arrive sur le terrain, on a des programmations, des progressions qui sont basées sur les contenus théoriques des instructions officielles, et assez vite, on est obligé d'adapter ça aux niveaux réels des élèves. Progressivement, on arrive plus rapidement à situer l'élève dans sa progression personnelle* » (E18, 28).

La première série d'entretiens montre que tous les maîtres ont le sentiment d'avoir enrichi leur pratique et accru leur efficacité professionnelle depuis leur prise de fonction. Ces points d'évolution qu'ils ont perçus participent assurément à la consolidation de l'identité de soi comme enseignant. L'entrée dans le métier entraîne des difficultés, des déceptions, des déséquilibres cognitifs et affectifs que les novices doivent surmonter. Elle apporte également des satisfactions, des joies et des fiertés lorsque les maîtres constatent des réussites liées à leur action professionnelle. Les praticiens achèvent l'année scolaire forts d'une confiance et d'une sérénité dont ils étaient auparavant dépourvus. A travers l'analyse de leurs propos, nous avons émis l'hypothèse que la première année d'enseignement était comprise, *a posteriori*, comme une épreuve initiatique qui, une fois surmontée, rassure les novices sur leurs capacités à exercer ce métier :

« *Oui. Si la première année a bien marché, on se sent un peu plus fort. J'en ai parlé avec des collègues. Si on a vécu une première année un peu critique, on repart à la rentrée avec un gros stress. (…) Moi, je me sentais plus rassurée, plus en confiance. (…) J'avais déjà une bonne base, je me sentais bien, je savais où j'allais* » (E17, 16,18).

« *Lorsque juillet arrive, on se dit que c'est fini. On est fier, on est content de son travail. On est fier d'avoir mené à bien l'année. Il y a une différence entre mener une classe tout au long d'une année scolaire et puis faire un stage de trois semaines. Sur une année, on a la responsabilité des jeunes pour toute une année* » (E18, 6).

Cette situation souligne l'importance de cette première expérience dans le développement professionnel des personnes, et plaide, nous semble-t-il, pour un accompagnement des débutants dans leur parcours de formation, surtout lorsque les maîtres sont confrontés à des obstacles qu'ils ne parviennent à surmonter seuls dans leur classe.

II La seconde année d'enseignement

L'analyse a montré que les éléments de satisfaction liés à l'exercice de la seconde année professionnelle recoupent ce qui avait déjà été exprimé un an auparavant. A nouveau, les progrès réalisés par les apprenants et la relation instaurée avec les élèves constituent, dans le cadre d'une lecture transversale, les sources essentielles de plaisir pour les maîtres. Cette situation n'apparaît pas étonnante dans la mesure où le travail avec des enfants, lorsqu'il se déroule de manière sereine, permet de vivre des expériences qui sont agréables à l'enseignant.

Nous avons constaté que les débuts dans le métier requièrent un important travail de préparation. Progressivement, le temps dévolu à la formalisation des séquences d'enseignement tend à diminuer par l'acquisition de démarches, de routines, qui rendent l'activité didactique plus facile et moins coûteuse en temps. La plupart des novices sont contraints de changer de poste à l'issue de leur première année. Ainsi, ils entament la seconde année en découvrant une nouvelle école et un niveau de classe différent. Afin de s'adapter à ces changements, les praticiens ont à nouveau besoin de mener des recherches, de préparer des supports d'apprentissage, de réfléchir à la construction des séances. A

cette occupation didactique s'ajoute également le temps consacré aux corrections des travaux des élèves. Ces tâches exécutées en dehors du procès pédagogique alourdissent considérablement les journées de travail des professeurs. Comme nous l'avons indiqué, ces derniers préparent également leur inspection et tous ont bien conscience que la qualité et le volume des progressions, des fiches de préparation, du cahier-journal, vont influer sur l'évaluation qui sera faite de leur travail. Ils n'hésitent donc pas à s'investir pleinement dans l'effectuation des activités didactiques et cela leur prend un temps considérable.

Pour la seconde rentrée des classes, les conditions de nomination diffèrent de celles de l'année précédente. En effet, la plupart des personnes sortant de l'IUFM prennent leurs fonctions sur des postes dits « réservés ». Chaque circonscription en désigne quelques-uns qui sont obligatoirement attribués aux maîtres débutants. Ce sont toujours des postes classiques qui ne présentent, *a priori,* ni spécificité ou difficulté particulière. La situation diffère pour la nomination des T2 qui ne bénéficient plus de ce "régime de faveur". Ainsi, avec leur faible ancienneté, les maîtres sont, en général, nommés à la fin du mouvement sur des postes restés vacants parce que peu attractifs. Il s'agit essentiellement de postes spécialisés, de compléments de mi-temps, de décharges de direction et de remplacements. Dans la recherche, trois des huit personnes interrogées ont été nommées sur de tels postes. L'analyse montre que l'exercice du métier dans ces conditions particulières entraîne des difficultés d'ordre identitaire. Pour le praticien qui débute dans cette profession, être enseignant, c'est avoir nécessairement *sa* classe et *ses* élèves. Cette représentation du métier s'avère tout particulièrement intense pour les maîtres novices qui, pour la plupart, s'engagent dans cette voie professionnelle avec des convictions, forts de l'envie et de la volonté d'être utiles et d'aider les élèves à progresser, à grandir. Le fait de partager la classe avec un collègue, de ne pouvoir assurer la direction des apprentissages, de voyager entre différents lieux, de ne pas être considéré comme un "vrai" maître, nuit à la construction identitaire et à l'épanouissement professionnel des personnes. Il semble que cette situation ne soit pas ressentie de la même manière à l'entrée dans le métier, et après quelques années d'ancienneté. Ainsi, de plus en plus de praticiens chevronnés abandonnent volontairement, et pour diverses raisons, la responsabilité d'une classe pour prendre un poste de remplaçant itinérant sans que cela leur pose, *a priori*, de problèmes

identitaires. Les débutants s'engagent sur des chemins que des enseignants plus expérimentés effectuent à rebours.

Les discours portant sur la première année avaient mis en lumière les difficultés rencontrées par certains maîtres à établir une atmosphère de classe sereine et propice au travail scolaire. Ces problèmes de gestion de la discipline n'apparaissent quasiment plus dans les entretiens suivants. Nous pouvons faire l'hypothèse que la non-évocation de cet élément signifie l'acquisition d'une plus grande maîtrise du groupe-classe et de ses individualités :

> « *Avec l'expérience, on ressent mieux la classe dans sa globalité, mais également les individualités, la manière dont ils réagissent à telle chose, à tel travail. On sent mieux lorsque la classe est un peu excitée qu'il faut passer par un travail transitoire pour revenir au calme. On sent beaucoup plus rapidement les choses* » (E18, 14).

Forts de leur première expérience, les jeunes enseignants conduisent la classe avec de nouvelles exigences en termes de respect des règles de vie collective, et cette pratique, liée notamment à une clarification de la relation à l'autorité que les maîtres souhaitent établir avec les élèves, participe grandement à assainir le climat général de la classe.
Evoquant le rapport qu'entretiennent les maîtres débutants avec la discipline scolaire, Rachel Gasparini montre qu'il existe différentes manières de tenter de faire appliquer le respect des règles. Toutes sont liées à une figure de l'élève. L'auteur en définit trois, l'enfant « dressé », l'enfant « raisonné » et l'enfant « associé à l'élaboration de la règle à laquelle il devra se soumettre » (2001, 237). Ce cheminement peut être progressif, et la façon de percevoir l'institutionnalisation de la loi scolaire peut également expliquer le dépassement de certaines difficultés.

Trois autres éléments apparaissent de manière récurrente lorsqu'il s'agit de donner une concrétude au développement professionnel des maîtres :

- Les premiers mois d'enseignement se caractérisent notamment par un sentiment de doute et d'insécurité qui habite presque en permanence les débutants dans tout ce qu'ils mettent en œuvre avec les élèves. Vers la fin de la première année,

certains enseignants affirmaient déjà ressentir davantage d'assurance quant à la pertinence de leur pratique professionnelle. Nous remarquons que ce processus s'amplifie considérablement durant la seconde année. Plus sûrs de la qualité de leurs gestes professionnels, les praticiens ont acquis une sérénité et une certaine assurance qui sont autant de signes d'une réelle confortation du soi professionnel. Après maintes incertitudes et remises en question, les maîtres ont su (se) confirmer leurs capacités à enseigner : « *On fait plus confiance au travail qu'on met en place dans la classe, on fait plus confiance à soi-même, à son instinct pour mener la classe parce qu'on a l'expérience qui nous montre que ça s'est bien passé. Effectivement, on peut se raccrocher à ça pour se rassurer. On sait que ça va bien se passer* » (E18, 34).

- L'enrichissement professionnel se manifeste également par un mouvement de décentration dans la mise en œuvre des contenus d'enseignement, mouvement qui avait, là-aussi, déjà commencé au courant de l'année initiale. Lors de ses premiers pas professionnels, le praticien débutant guide son action en se référant essentiellement aux deux éléments du triangle pédagogique que constituent le savoir à enseigner et l'enseignant. Responsables de l'avancée des apprentissages, les maîtres ressentent assez fortement la "pression" des programmes scolaires et tous se fixent comme objectif de "terminer le programme" : « *Au départ, on est dans notre fiche de prép qu'on a préparée avec beaucoup de soin, on veut pas trop en sortir. On se rend compte que quand on en sort, ça nous perturbe. (…) On est vraiment beaucoup sur ce qu'on a préparé, sur les programmes* » (E19, 40, 42). Ainsi, le rythme d'apprentissage imposé aux apprenants s'avère bien souvent trop rapide, ce qui a pour conséquence de mettre en difficulté un certain nombre d'entre eux, les plus fragiles, pour qui le temps d'étude et de structuration des notions s'avère trop bref pour qu'ils puissent se les approprier pleinement. De plus, dans les situations d'enseignement qu'ils mettent en œuvre, les maîtres novices occupent souvent la place de l'acteur principal : « *Au début, on veut plus cadrer les choses. On a peur de ne pas avoir tout prévu* » (E19, 46). Nous savons que la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves est d'une certaine manière paradoxale, puisque c'est la personne "savante" qui pose les questions à ceux qui sont dans l'ignorance. Le questionnement inverse où "l'apprenti"

interrogerait "l'expert" semble plus logique : tous les parents se souviennent d'avoir été "assaillis" par les questions de leur enfant qui, vers l'âge de deux ans, cherche une explication à tout ce qu'il découvre, et demande continuellement « pourquoi » aux adultes qui l'entourent. La scène pédagogique scolaire se joue à contre-sens et les professeurs novices éprouvent des difficultés à se départir du rôle central. Ils donnent les consignes, posent les questions, expliquent les problèmes, sans que les élèves puissent toujours apporter une contribution effective à la situation qui se joue. A ce moment-là, à la limite, les apprenants peuvent être relégués au rôle de figurants, leur action et leur activité intellectuelle réduites, alors qu'il est acquis qu'une démarche favorisant les apprentissages sollicite une activité intellectuelle réelle des enfants. Progressivement, les maîtres débutants prennent conscience de ce déséquilibre, et nous constatons alors, dans leurs pratiques, une prise en compte accrue du troisième sommet du triangle que constituent les élèves. Se détachant des programmations qu'ils ont établies, diversifiant leurs actions didactiques en atténuant la seule fonction transmissive, les praticiens ne considèrent plus seulement les enfants comme des ″sujets épistémiques″, mais ils les prennent en compte tels qu'ils sont, dans leur diversité, avec les savoirs déjà acquis et leurs insuffisances à dépasser. Cette plus grande attention portée aux élèves et à la réalité de la classe modifie sensiblement la pratique professionnelle. Elle entraîne un enseignement plus fin et mieux adapté aux compétences effectives des élèves, telles qu'elles se manifestent à ce moment-là de leur scolarité : « *J'observe les élèves. Le meilleur outil, ce sont les élèves. Dans leurs attitudes, dans leurs réponses* » (E17, 74).

« *Toujours par rapport à cette première année où on a envie de bien faire, on a notre préparation et on veut à tout prix la suivre. On fait tout pour que ça avance. Du coup, on fait plus attention à notre préparation qu'aux élèves. Est-ce qu'ils comprennent réellement ? Est-ce qu'ils suivent réellement ? Après, avec les années, on prend de plus en plus en compte le facteur humain, l'élève, par l'observation. On est moins le nez dans le guidon, on a plus tendance à se détacher de sa préparation pour être plus attentif aux élèves* » (E18, 32).

- Les propos recueillis soulignent aussi que l'exercice quotidien du métier alimente une mémoire des pratiques, un catalogue mental de situations, de procédures, de

schémas d'actions, de gestes professionnels, qui servent de référence aux maîtres pour conduire leur enseignement et l'adapter, l'ajuster, si la situation le nécessite. L'acquisition de ces routines n'est pas synonyme d'enfermement ou de paralysie de la pratique. Les routines entraînent une certaine automatisation de l'action professionnelle, tout en permettant aux maîtres des adaptations mineures ou plus importantes en fonction de la situation : « *Et puis si jamais quelque chose ne va pas aussi bien que c'était prévu, on sait maintenant comment se retourner pour améliorer les choses* » (E18, 34).

Reprenant Perrenoud (2003), nous pouvons dire que les praticiens novices ont enrichi leur habitus, c'est-à-dire l'ensemble des schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Lorsque ces adaptations sont mineures, les schèmes existants se stabilisent, lorsque celles-ci apparaissent plus fortes, de nouveaux schèmes sont créés. L'analyse des discours montre que l'habitus des maîtres s'est enrichi et diversifié au cours des deux premières années d'enseignement. Dans leur recherche doctorale, Gondrand et Pierrard (2001) utilisent une métaphore cinématographique en nommant « script », « scénario » et « synopsis », les éléments constitutifs de la mémoire des pratiques dont disposent les enseignants débutants pour faire évoluer leur pratique professionnelle. Les « scripts » correspondent aux "recettes", aux habitudes du métier. Ils peuvent parfois entraîner des comportements professionnels stéréotypés, mais ils sont néanmoins indispensables pour alléger la charge cognitive des maîtres. Les scénarii constituent des situations professionnelles que la seule routine ne peut délier. S'appuyant sur des éléments qu'il connaît déjà, le professeur novice adapte sa stratégie à la situation présente. Les synopsis représentent des cadres conceptuels, méthodologiques qui sont plus proches de la résolution de problèmes que d'un simple mouvement adaptatif. Liés à des connaissances théoriques ou procédurales, « ils sont porteurs des conceptions du métier en ce qu'ils intègrent des attitudes et comportements professionnels » (*Ibid.*, 261). D'après les auteurs, les jeunes enseignants sollicitent, selon les circonstances, ces trois registres conceptuels afin de consolider leurs compétences professionnelles.

III L'autoconstruction professionnelle

Dans cette recherche, nous souhaitions appréhender les stratégies développées par les

enseignants novices pour diversifier et enrichir leurs actes professionnels. Quelles dynamiques individuelles et collectives participent au parcours de formation des maîtres débutants durant les deux premières années d'enseignement ?
Pour répondre à ces interrogations, nous avons investi la théorie tripolaire de G. Pineau (1989) afin de pouvoir identifier l'ensemble des ressources mobilisées par les praticiens dans le processus d'autoconstruction professionnelle.

Toutes les personnes interrogées évoquent la pratique quotidienne de classe comme source essentielle de construction et de consolidation de leur professionnalité naissante. L'exercice du métier confronte les individus à vivre des situations, des expériences, à partir desquelles des informations nouvelles peuvent s'engranger et se structurer. Lortie (1975) a montré que l'*ethos* des enseignants (c'est-à-dire l'ensemble des valeurs, des croyances, des attitudes qui commandent le rapport au travail et les représentations que se font les professeurs à propos de leur métier) est principalement caractérisé par la valorisation de la pratique quotidienne et de l'expérience accumulée au jour le jour. La culture enseignante repose grandement sur la mise en valeur des activités professionnelles quotidiennes qui apparaissent, aux yeux des praticiens, comme la ressource majeure d'acquisition et de diversification de leurs compétences. Plus de trente ans après les travaux de Lortie, nous remarquons que les praticiens considèrent toujours l'apprentissage expérientiel comme le moteur de leur développement professionnel. Pour expliquer leurs progrès, tous soulignent les savoirs pratiques qu'ils se sont construits à partir de leur propre vécu professionnel. Cette tendance pose comme principe le rôle intrinsèquement formatif du travail quotidien.
S'il n'existe aucun doute sur les possibles effets formateurs de la pratique, il n'en demeure pas moins qu'un vécu, une simple saisie de l'expérience, ne sont pas suffisants pour entraîner un apprentissage, une plus grande pertinence et une meilleure efficacité pédagogique. Il y a là un vrai danger, nous semble-t-il, à croire ou à laisser croire que le simple exercice de l'activité enseignante suffit à assurer l'acquisition des compétences.
Dans le même temps, puisqu'il apparaît que l'apprentissage expérientiel constitue un processus essentiel d'apprentissage du métier pour les praticiens débutants et que, de ce fait, une part très importante du développement professionnel revient aux individus eux-mêmes, il nous faut poser la question du passage, de la transition, entre la pratique

quotidienne et l'expérience féconde. Comment ces pratiques non instituées de formation peuvent-elles produire de la formation ?

Il existe aujourd'hui une certaine convergence d'opinions pour affirmer que l'autonomie, la responsabilité et la construction de l'expertise ne vont pas sans une forte capacité de l'individu à réfléchir dans et sur l'action professionnelle. Pour un certain nombre de spécialistes (Altet, 1996, Perrenoud, 2001), cette capacité est au cœur du développement permanent. C'est une des raisons pour lesquelles la figure du praticien réflexif (Schön, 1994) semble particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'étudier l'évolution professionnelle des maîtres novices, et nous pensons que la dimension réflexive y joue un rôle essentiel.

Les entretiens ont mis en lumière différents moments d'exercice de la réflexion. Ainsi, la réflexion prospective des maîtres concernant la conception et l'élaboration des séquences d'enseignement est particulièrement importante. Tous passent beaucoup de temps à imaginer, structurer et formaliser des situations didactiques afin de favoriser les progrès des élèves.
Concernant la réflexion dans l'action, nous souhaitons la différencier de la simple pensée dans l'action qui est, elle, inhérente à toute action humaine. Chacun d'entre nous réfléchit dans l'action sans être pour autant un praticien réflexif. Il convient de distinguer l'attitude réflexive du professionnel de la réflexion ponctuelle, épisodique, que chacun mène sur ce qu'il entreprend. Réfléchir dans l'action constitue un acte difficile car il nécessite une certaine distance, une prise de recul volontaire, au moment même où l'individu est engagé dans cette action. Durant les premiers mois d'enseignement, il semble que l'ensemble considérable de tâches à conduire et la complexité du métier d'enseignant que découvrent les praticiens novices constituent un obstacle à la mise en œuvre d'une véritable réflexion menée pendant la conduite des séances. Donner les consignes, questionner les élèves, organiser les différentes phases d'apprentissage, gérer l'attention des élèves, constituent autant de tâches à exercer quasi simultanément, et cette situation entraîne une importante charge cognitive : « *Au début, on est submergée par beaucoup de choses* » (E19, 36). La régulation intellectuelle, dans l'action pédagogique engagée, s'avère très difficile pour les enseignants novices.

Progressivement, par une plus grande maîtrise des phases d'enseignement, les maîtres parviennent plus facilement à se distancier des situations, et leurs capacités de régulation, de réajustement par rapport à ce qu'ils observent dans la classe, s'en trouvent renforcées :

> « *On ajuste. J'ai préparé quelque chose et je vois dès le début que la manipulation pose un problème, on ne va pas faire autre chose, on va manipuler autrement. (…) L'élève qui reste là, qui dit rien. Manifestement, il n'a pas compris. On essaye de trouver rapidement une solution pour combler ou alors si on n'a pas de solution immédiate, on n'insiste pas, on passe à autre chose* » (E17, 50, 52).
>
> « *En les regardant. C'est l'observation. Au début, on est accrochée à beaucoup de choses. Même dans l'observation, je pense qu'il y a des choses qu'on voit et qu'on n'analyse pas forcément. On va analyser parce qu'après on aura vu les travaux des enfants et on se dit mince, ça a donné ça. Alors qu'après, avec les années, on le voit tout de suite. L'enfant en train de le faire, ça part par là, c'est pas une bonne chose. Maintenant, je le vois plus vite* » (E19, 44).

Cette nouvelle compétence d'adaptabilité s'explique notamment par l'exercice du métier, la répétition des scènes pédagogiques, et la façon de les reprendre mentalement.

Les praticiens débutants peuvent ainsi développer leurs gestes professionnels par une réflexion rétrospective sur les actions passées. Celle-ci n'est pas systématique, ni véritablement organisée. Elle semble relever davantage de la pensée telle que nous l'avons évoquée précédemment que d'un retour réflexif régulier sur la chose éprouvée. Ajoutons que cette réflexion sur l'action est difficile à organiser, car, sitôt la journée d'enseignement achevée, les maîtres se projettent déjà dans la suivante. Le temps scolaire est planifié, organisé selon des cycles répétitifs. L'emploi du temps, les progressions, les programmes, constituent autant d'éléments contraignants qui poussent constamment les maîtres à aller de l'avant. Le temps professionnel de l'enseignant est "forcé", et cette perpétuelle fuite en avant l'empêche de se poser, de prendre son temps afin de réfléchir à ses initiatives passées, de les évaluer :

> « *On est aspiré par l'avant, ça s'est sûr, c'est indéniable. On avance toujours. (…) On n'a pas le temps, on ne se prend pas le temps de regarder en arrière sur ce qu'on a fait, de faire un bilan* » (E18, 76, 84).

Parmi les principaux éléments déclencheurs d'une réflexion, nous retrouvons essentiellement les incidents critiques, comme les difficultés d'apprentissage des élèves, l'indiscipline, le désintérêt des apprenants, les objectifs non atteints :

> « *S'il y a eu un problème, moi perso, je fais un bilan. Maintenant, s'il n'y a pas eu de problèmes, je ne fais plus de bilan, je n'écris plus. (…) Quand il y a un problème, je cherche à le résoudre* » (E17, 54, 58).
>
> « *Régulièrement, on a des choses qui ne se passent pas comme on l'avait prévu, donc ces choses-là, on essaye de les identifier pour ne pas refaire les mêmes erreurs la prochaine fois* » (E18, 50).
>
> « *C'est plus dans les moments difficiles qu'on va revenir, qu'on va se remémorer. (…) Ça peut être quelque chose où j'ai eu l'impression que l'enfant avait bien compris, et quand je corrige, c'est pas du tout ça. Parfois, dans la confrontation maître-élève, j'ai pas eu les bonnes réponses et donc je me dis tiens, j'aurais peut-être dû faire ça ou dire ça* » (E19, 82, 84).

Les propos recueillis montrent que la réflexion sur l'action s'avère, la plupart du temps, suscitée par l'écart entre ce que le maître avait prévu de faire et ce qu'il a réellement été en mesure de réaliser. A l'inverse, les réussites professionnelles n'apparaissent pas, dans les entretiens, comme des supports pouvant entraîner une réflexion sur les possibles raisons de ces succès :

> « *Quelque chose qui a bien fonctionné, je le sais. Maintenant, l'année d'après, ça ne fonctionnera peut-être plus, on n'a plus les mêmes élèves* » (E17, 56).
>
> « *Tant que ça se passe bien, on prend rarement le temps de revenir, de réfléchir à ce qu'on a fait. Oui, le seul moment où je reviens sur mes pratiques, c'est lorsque quelque chose s'est mal passé* » (E18, 76).
>
> « *Vous savez ce qu'on m'a dit en première année ? On n'est pas là pour dire ce qui va, on est là pour vous dire ce qui ne va pas. A force, on se dit que ce qui va, il faut pas trop y penser et qu'il faut penser à ce qui va pas* » (E19, 86).

Puisque les maîtres sont à la fois les concepteurs, les réalisateurs et les évaluateurs de leur propre action professionnelle, la réflexion sur l'action apparaît fondamentale dans le processus de développement de leurs compétences. Elle permet la transformation de la

pratique en expérience formative enrichissante pour la professionnalité des praticiens, car nous comprenons mieux le vécu après-coup, lorsqu'il est transformé en histoire :

> « *Se dire qu'il y a des choses qui sont bien, d'autres pas bien. Si on n'a aucune analyse par rapport à ce qu'on fait, on va faire au jour le jour et puis voilà. On aura fait. On ne pourra jamais évoluer vraiment. On fera* » (E19, 112).

Pour Ricoeur (1985, cité par Pastré, 1999), le temps et l'histoire comportent une double dimension :

- Une dimension épisodique, par laquelle une série d'évènements se succèdent et ne font que se succéder.

- Une dimension configurative, d'intelligibilité à travers une mise en récit, permettant une relecture signifiante. Cette opération vise à configurer les épisodes pour leur donner une unité et les transformer en un récit dans lequel chaque moment épisodique prend son sens et s'intègre dans la globalité de l'histoire. La mise en intrigue permet le passage d'une relation de succession à une relation d'enchaînement.

Pour la plupart des maîtres novices, les premiers mois d'enseignement s'inscrivent essentiellement dans une dimension épisodique car les personnes ne rencontrent pas, à ce moment-là, des conditions et des situations qui leur permettraient de configurer l'ensemble des épisodes souvent mouvementés, parfois éprouvants, qui constituent l'exercice du métier d'enseignant. Les professeurs débutants agissent souvent trop tard, à contretemps. L'analyse menée après l'action peut constituer l'occasion de reconfigurer les épisodes, de donner un sens à ce qui s'est passé, et d'identifier, par exemple, les raisons qui peuvent expliquer pourquoi telle situation ne s'est pas déroulée comme l'enseignant l'avait imaginé : « Il faut y ajouter maintenant l'idée de refiguration, qui représente la posture même de l'analyse *ex post*. Les sujets qui, en tant qu'acteurs, ont vécu l'épisode comme une rhapsodie d'événements plus ou moins désarticulés, comme un divorce constamment renaissant entre leurs prévisions et leurs actes, peuvent, en tant qu'historiens de leur propre passé, reconstruire les épisodes en un enchaînement intelligible » (Pastré, 1999, 32).

Nous percevons là aisément à quel point la dimension réflexive constitue un élément nodal dans le processus de développement professionnel des jeunes enseignants. La pratique quotidienne est un espace d'apprentissage et de formation pour les maîtres. Les situations professionnelles présentent des opportunités d'apprentissage et de développement. Elles permettent d'entretenir le répertoire des compétences existantes et de les enrichir par de nouvelles intégrations cognitives. A l'inverse, nous savons aussi que la répétitivité mécanique des gestes professionnels peut entraîner un appauvrissement, une dégradation de ce répertoire. Il apparaît donc important de développer, dès la formation initiale et durant la formation continue, le savoir-analyser (Altet, 1996), afin d'armer le regard, l'observation des praticiens débutants, et d'outiller la réflexion sur les pratiques professionnelles : « Former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que cela a donné » (Perrenoud, 2001, 18).

Cependant, il nous semble que le savoir-analyser ne constitue pas une condition suffisante pour se former à partir de ses expériences. La pratique réflexive est une démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge de son développement personnel par la personne elle-même :

> « *Il faut se remettre en question, être motivée et accepter les critiques. J'ai envie d'évoluer, je pose des questions, je demande à mes collègues* » (E17, 70).

Il s'agit bien aussi d'une question d'état d'esprit : « C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto-observation, d'autoanalyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est un rapport réflexif à ce qu'on fait » (*Ibid.*, 43). Le professeur réflexif possède un rapport critique à sa manière d'enseigner. Habité par le désir de progresser, il questionne sa pratique, il se questionne « parce que la réflexion est devenue une forme d'identité et de satisfaction professionnelles » (*Ibid.*, 42). Il réexamine les démarches pédagogiques mises en œuvre, tente de comprendre les motifs des échecs et des réussites rencontrés, prévoit de nouvelles stratégies. Nous retrouvons là, en grande partie, les compétences identifiées par N. Tremblay pour l'exercice de l'autoformation que nous avons présentées dans le chapitre consacré à la problématique de la recherche.

Compte tenu du caractère essentiellement solitaire du métier d'enseignant, les capacités d'autorégulation et d'auto-apprentissage des jeunes maîtres apparaissent fondamentales

pour leur développement professionnel. Le processus auto-réflexif dépend très largement du sujet lui-même. La dynamique du développement professionnel s'inscrit à travers la volonté personnelle d'optimiser son action, c'est-à-dire d'évaluer ce qu'on a fait à l'aune de ce qu'on aurait pu ou dû réaliser.

Il n'en demeure pas moins qu'on ne peut tout apprendre de l'expérience en situation. L'écoformation ne peut assurer, à elle seule, la formation "entière" de l'individu, et notre recherche s'est également portée sur la dimension sociale des apprentissages réalisés par les maîtres débutants.

Lortie (1975) a qualifié le travail enseignant de « cellulaire », car il repose sur une organisation dans laquelle les praticiens sont séparés les uns des autres, et accomplissent leurs tâches à l'abri du regard des pairs. Rompant partiellement cette modalité de fonctionnement, la loi d'orientation de 1989 a introduit une dimension sociale et collaborative dans l'exercice du métier qui n'existait pas, ou peu, jusque-là. Depuis toujours, l'activité des maîtres était appréhendée comme un acte solitaire, chacun élaborant seul son enseignement et ses apprentissages expérientiels. Dans le cadre de la politique de décentralisation, une plus large autonomie a été attribuée au niveau local, aux écoles, entraînant notamment une participation nouvelle des professeurs à des structures collectives d'organisation et de décision. Ce mouvement a aussi donné lieu à des incitations, voire des injonctions, visant à entraîner des pratiques collaboratives entre pairs dans les différents conseils de l'école primaire. Notre étude montre que ces situations collectives formalisées ne sont pas vécues comme particulièrement aidantes par les maîtres débutants. Il apparaît bien, ici ou là, quelques travaux collectifs afin d'harmoniser les programmations de cycle et d'école, mais la plupart des personnes interrogées n'ont pas le sentiment que ces réunions contribuent véritablement à leur développement professionnel.

Par rapport à ces temps de concertation instituée, les praticiens privilégient les relations interindividuelles non formalisées se déroulant en dehors du temps d'enseignement, que ce soit durant la récréation, à la pause-déjeuner ou après la fin des cours. Tous nous ont fait part de l'aide et du soutien dont ils ont bénéficié à travers les dialogues et les collaborations qui se sont établis avec certains de leurs pairs. Les jeunes maîtres considèrent ces relations comme particulièrement utiles pour et dans l'exercice de leur métier. Les praticiens débutants ont, la plupart du temps, l'initiative des échanges, et ils sollicitent, en priorité, leur collègue exerçant dans le même cycle, voire dans le même

niveau de classe lorsque la taille et les caractéristiques de l'établissement le permettent. Ils se nourrissent essentiellement des conseils et des idées qui leur sont proposés, et le terme de « collègues-formateurs » (Marcel, 2005, 120) semble approprié pour souligner le caractère formatif de ces relations qui se déroulent presque exclusivement sur un mode binaire.

Les jeunes maîtres ont une considération toute particulière pour l'expérience professionnelle acquise par leurs interlocuteurs, laquelle est fortement valorisée. L'enseignant chevronné dispose auprès des novices d'un statut symbolique, il est celui qui peut les aider à acquérir une certaine maîtrise professionnelle.

Le professeur expérimenté apparaît comme une ressource de première importance pour les praticiens débutants car il aide à dépasser les difficultés et permet aussi d'enrichir la pratique professionnelle existante. Les entretiens ont montré l'importance qu'accordaient les jeunes maîtres aux pratiques collaboratives qu'ils ont su ou pu engager avec certains de leurs collègues. L'analyse montre que les apprentissages effectués dans ces démarches coformatives ne consistent pas en une simple opération technique de "copier-coller", mais ces savoirs nouveaux sont le résultat d'une transformation, d'une appropriation par les jeunes maîtres de ce qui leur est dit, montré, ou de ce qu'ils ont observé. La théorie de la vicariance (Bandura, 1977) souligne un processus de « modelage cognitif » à partir de l'imitation d'un pair, à condition que celle-ci soit active et transformatrice. Cet auteur a montré que chacun peut apprendre des autres en les écoutant, en les observant, et en reproduisant leurs gestes professionnels pour peu qu'il ne s'agisse pas d'une simple reproduction mécanique, mais bien d'une appropriation personnelle :

> « *Moi, je préfère qu'on me donne des pistes. Personnellement, je n'arrive pas à reprendre quelque chose que quelqu'un a fait. Souvent on m'a donné des projets, je prends des idées, mais j'arrive pas à y rentrer complètement. Mon projet Afrique, il y a quinze millions de personnes qui en ont fait, mais je peux pas l'imprimer sur internet et basta. J'arrive pas. Il faut que je fasse mon projet, que je l'écrive* » (E17, 62).

Nous avons également constaté que l'aide des pairs dépasse le seul cadre des pratiques et entraîne également une forme de soutien psychologique bien utile dans une période ou certains maîtres débutants sont assez fragiles, en proie aux doutes quant à leur aptitude à (bien) enseigner. Développant des affinités relationnelles plus affirmées avec certains

collègues, les jeunes praticiens trouvent là un espace de parole pour exprimer ce qu'ils vivent, leurs déceptions, leurs réussites aussi. Ces échanges les rassurent car ils leur révèlent bien souvent toute la difficulté, voire l'impossibilité qu'il y a à maîtriser toute la complexité du métier, et cela même pour leurs interlocuteurs chevronnés :

> « *J'en parle avec ma collègue de CP pour voir si elle est satisfaite des efforts qu'ils ont faits, de là où ils sont arrivés. Ça aussi, ça rassure, le fait de voir qu'elle est contente qu'on en est arrivé là, qu'ils savent déjà ça et ça. Ça me rassurait plus de ce côté-là. Moi je sentais les enfants, je les voyais bien. A la fin de l'année, j'étais satisfaite, mais il restait encore le doute de savoir si, pour la classe d'après, ça allait suffire. La première année, on sait pas trop et quand la collègue vous dit que c'est bon, qu'il n'y a pas de problèmes, ça rassure* » (E17, 38).

D'une manière générale, la recherche fait apparaître que la dynamique sociale des apprentissages s'appuie très largement sur des démarches interindividuelles, alors que la construction collective des apprentissages semble moins opérante. Les entretiens soulignent nettement l'apport formatif de ce processus de coformation et il semble vraiment important que tous les maîtres débutants puissent vivre une telle collaboration :

> « *Je ne pourrais pas m'en passer. Dans une classe unique, je ne serais absolument pas à l'aise parce qu'il n'y a pas d'autres enseignants avec qui communiquer. Comment gérer un gamin qui a un comportement bizarre en ce moment ? As-tu déjà eu ce cas-là ? C'est de l'ordre de l'indispensable que d'avoir des collègues à côté de soi* » (E18, 80).
>
> « *Cette année, on est trois CM1 dans l'école, on s'entend très bien, donc on fait un gros travail en commun. C'est comme s'il y avait un réseau d'aide en fait* » (E19, 100).

Dans cette même perspective, il est difficile d'évoquer un véritable accompagnement de l'entrée dans le métier sans impliquer les écoles d'accueil dans cette démarche. Dès la prise de fonction, les praticiens se retrouvent vite sous pression face aux multiples actions à accomplir et situations à maîtriser. Afin de réduire quelque peu ces obstacles, il est utile de ne pas attribuer aux maîtres débutants les classes les plus éprouvantes. Les élèves constituent une variable essentielle dans la manière dont les professeurs novices vont vivre l'année scolaire. En cela, le nombre d'enfants de la classe, mais bien plus encore la

présence d'élèves au comportement difficile et perturbateur, ont une incidence certaine sur la façon dont les maîtres vivent leur expérience professionnelle. Ici, le rôle de l'école d'accueil apparaît fondamental puisque c'est l'équipe pédagogique qui constitue chacune des classes, et ce, la plupart du temps, en l'absence des praticiens novices concernés, car ces derniers ne sont pas encore nommés dans l'école au moment où les classes sont organisées. Parfois, il arrive alors que certaines barques se trouvent plus chargées que d'autres…

Après avoir observé comment l'apprentissage expérientiel et les pratiques interindividuelles participaient au développement professionnel des jeunes praticiens, nous avons également tenté d'identifier comment des pratiques de formation de nature essentiellement hétéroformative proposées dans le cadre de l'accompagnement de l'entrée dans le métier pouvaient contribuer à enrichir la professionnalité des maîtres. De quelle manière la formation institutionnelle s'inscrit-elle dans le parcours de formation et participe-t-elle, selon les personnes interrogées, à leur évolution professionnelle?

Il est commun de dire qu'une partie des enseignants n'est guère enthousiaste à l'idée de s'engager dans les stages qui leur sont proposés dans le cadre de la formation continue. Chaque année, de nombreuses actions de formation sont annulées, faute de candidats. D'autres sont maintenues seulement parce que des enseignants sont contraints d'y participer. La question est souvent posée : les enseignants ont-ils envie d'apprendre et de faire évoluer leur pratique professionnelle ?

Les maîtres apparaissent très attachés aux savoirs d'expérience qu'ils acquièrent à travers leur pratique de classe quotidienne. Parallèlement, ils observent avec une certaine distance les formes collectives de formation dont les contenus leur apparaissent souvent trop éloignés du travail enseignant quotidien, et qui peuvent être, de ce fait, déconsidérées.

L'analyse des entretiens n'a pas confirmé ce rapport à la formation. Les maîtres interrogés semblent plutôt satisfaits des stages qui leur sont destinés et ils estiment que ceux-ci les aident à maîtriser davantage l'exercice du métier. Les propos soulignent leur quête praxéologique et nous remarquons que les attentes d'éléments concrets liés à la situation professionnelle spécifique de chacun sont extrêmement fortes. Les stages sont vécus comme des expériences fécondes qui élargissent la palette des pratiques professionnelles

par la découverte d'autres stratégies pédagogiques ou de supports d'apprentissage inconnus jusque là.
Cette appréciation globalement positive souligne aussi les efforts réalisés par la plupart des formateurs afin de "coller" leurs interventions au plus près des réalités professionnelles du terrain.

Nous avons évoqué précédemment la réflexion sur la pratique qui constitue un élément moteur du développement professionnel des enseignants, et ce plus encore dans la période de l'entrée dans le métier où la construction des savoirs professionnels est la plus dense. Mais les discours montrent que l'entraînement à cette compétence professionnelle essentielle ne correspond pas, dans cette période, aux attentes des maîtres. L'initiation à une pratique réflexive structurée est peu mise en œuvre dans les stages, et les formateurs ne sont pas enclins à proposer cette activité dont ils savent qu'elle risque de rencontrer le désintérêt, voire l'opposition des personnes concernées. Les praticiens novices se situent dans une phase professionnelle où l'installation de routines et la réduction pragmatique de la complexité sont importantes pour trouver un premier équilibre, et l'analyse de la pratique, avec ce qu'elle comporte d'interrogations personnelles, de remises en question, d'incertitudes, n'est souvent pas perçue, par eux, comme une activité pouvant les aider à enrichir leurs compétences. Le processus de formation de l'individu se nourrit de déplacements, mais chacun ressent à certains moments de sa vie, l'envie, le besoin d'en rester à ce qu'il sait, de répéter ce qu'il maîtrise enfin. Ces moments d'immobilisme apparent peuvent être nécessaires à la consolidation de ses compétences, mais ils peuvent également constituer une force de résistance au développement professionnel. Ils peuvent être aussi nécessaires à la ″survie″ de personnes pour qui l'inconnu de l'avenir est porteur de craintes ou d'un risque de fatigues nouvelles. Pour survivre, l'individu a parfois besoin de stabilité, et de pouvoir vivre le présent :

> « *Si on n'est que dans le faire, on n'avance pas, si on n'est que dans la critique, on se détruit* » (E19, 114).
> « *C'est par phases. On ne peut pas toujours être cent pour cent motivé. Il y a des moments où on est fatigué, où on aurait plutôt tendance à vouloir souffler, à rester sur ses positions parce que c'est quelque chose qu'on connaît, qu'on maîtrise. Même qu'on maîtrise pas trop bien, mais au moins on connaît. C'est vrai que c'est fatigant de chaque fois remettre en cause ce qui a été fait. De modifier à chaque*

fois, ça c'est fatigant. Mais si on est totalement statique, il ne fallait pas choisir ce métier-là, il fallait travailler à la chaîne » (E18, 96).

Il semble pourtant important que la formation professionnelle s'attache à favoriser un habitus réflexif des maîtres débutants afin que la pratique quotidienne puisse se muer plus efficacement en expérience formative. Si le travail d'initiation et d'accompagnement à ce modèle professionnel n'est pas initié dès l'entrée dans le métier, quand le sera-t-il ?
Se pose également ici la question de la formation des formateurs. Conduire une séquence d'analyse de la pratique nécessite qu'on ait été initié, formé à cette activité car elle requiert une posture, des connaissances et un savoir-faire spécifiques. Or, peu de formateurs du premier degré disposent des compétences suffisantes pour rendre cette pratique de formation "acceptable" et utile aux yeux des jeunes maîtres.

Schneuwly (1996) distingue quatre types-idéaux de formation à l'accompagnement de l'entrée dans le métier :

- un modèle de « l'*adaptation* » à la pratique scolaire existante où la formation vise « l'aptitude à fonctionner rapidement » dans la classe,
- un modèle de « *soutien* » dans lequel il s'agit d'aider les maîtres à dépasser leurs difficultés,
- un modèle de la « *formation prolongée* » dans le but de poursuivre ce qui a été étudié en formation initiale à la lumière des premières expériences professionnelles,
- un modèle du « *développement professionnel* » qui partirait des compétences existantes des jeunes praticiens afin de favoriser leur évolution professionnelle.

Les trois premiers types sont qualifiés, par l'auteur, de modèles « de déficits ». Dans cette perspective de pensée et d'action, les formateurs tentent, par leurs initiatives, de combler les lacunes supposées ou avérées des praticiens novices. Le dernier modèle, dit du « développement professionnel », ne vise pas à "remplir un vide", mais appelle la mise en œuvre de méthodes favorisant l'évolution professionnelle. Certes, la réalité d'une expérience de formation ne permet pas de différencier aussi nettement ces quatre courants. Ces modèles permettent néanmoins d'apprécier une tendance dominante. Pour répondre aux attentes des jeunes maîtres, les formes collectives de l'accompagnement de l'entrée dans le métier privilégient essentiellement les modèles d'adaptation et de soutien.

Soulignons que le nouveau « Cahier des charges de la formation des maîtres » (*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, 2007, 1) tend à se rapprocher du modèle de la « formation prolongée » puisque, après quelques mois d'enseignement, les maîtres novices retrouveront durant deux semaines les professeurs d'IUFM, afin, notamment, de confronter et d'éclairer leur expérience naissante aux savoirs théoriques sur l'enseignement. Mais rien n'interdit qu'il y ait là des conditions favorables au ″développement professionnel″.

Les stages destinés aux maîtres débutants permettent de rassembler des personnes présentant toutes la caractéristique d'une insertion professionnelle récente. Les propos recueillis montrent que les novices apprécient notamment les moments d'échange avec les pairs, que ceux-ci se déroulent de manière formalisée à travers des récits d'expérience donnant lieu à réflexion, des présentations de projets pédagogiques mis en œuvre, ou qu'ils aient lieu dans les moments interstitiels. A cet enrichissement des pratiques professionnelles, s'articule aussi, pour certains, une composante psychologique. Les témoignages des pairs leur font prendre conscience que l'exercice du métier s'avère complexe pour tout le monde, que chacun rencontre des difficultés inhérentes à la confrontation avec le réel. Partager les premières expériences rassure les praticiens sur leurs propres capacités à assumer le métier.
L'analyse des propos montre également que les entretiens consécutifs aux visites de classe effectuées par les conseillers pédagogiques participent, selon les individus interrogés, à la consolidation des savoirs professionnels. Ce constat ne recoupe que partiellement l'étude d'Huberman (1989), dans laquelle seulement la moitié des enseignants ayant bénéficié d'un soutien extérieur à l'école effectué par des conseillers ont estimé que cette forme d'accompagnement leur avait été utile. Les reproches concernaient essentiellement un discours trop général ou une présence insuffisante des formateurs. Il était dit aussi que les formateurs entraînaient un sentiment d'insécurité et de stress particulièrement éprouvant.

Quelle que soit la forme de l'accompagnement mise en œuvre, les attentes des praticiens novices demeurent identiques. Dans cette relation où le conseiller est considéré comme un enseignant expert, les maîtres souhaitent d'abord un discours prescriptif nourri de conseils, de pistes de travail, de "solutions" susceptibles de les aider à enrichir leurs

pratiques et à dépasser certaines difficultés. Les enseignants débutants voient peu l'intérêt de l'analyse réflexive dans le cadre des entretiens post-visite puisqu'ils privilégient essentiellement le court terme. Dans ce type d'exercices, il n'est pas rare d'assister à un jeu d'attentes croisées, le formateur attendant du professeur qu'il mène une réflexion sur les séquences observées, et ce dernier sollicitant des réponses concrètes aux problèmes rencontrés. Si, comme nous l'avons dit, il semble essentiel que les praticiens sachent analyser la manière dont ils pratiquent leur enseignement afin de poursuivre leur évolution professionnelle, les conseillers pédagogiques doivent pouvoir les aider à conduire ce travail. Or, l'analyse de la pratique ne constitue ni un conseil, ni une évaluation, au sens habituel. L'évaluation souligne l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, entre ce qui est fait et ce qui est supposé devoir être réalisé. Selon Tozzi, « le jugement de valeur sur une pratique (…) met en jeu, par ses enjeux de notation, de certification sociale (…), d'encouragement ou de disqualification, l'image narcissique de soi. Il immerge dans l'affectif, les rationalisations *a posteriori*, les discours de justification. Ce faisant, il inhibe l'analyse, démarche rationnelle qui vise à passer de l'affect au concept[35] ». De même, selon cet auteur, la pratique du conseil, qui vise à réduire l'écart entre l'existant et l'idéal, peut empêcher elle aussi l'analyse si elle se situe prématurément dans la proposition, sans que l'analyse ait investigué suffisamment le ″comment″ de l'action et sa logique interne. Pour cet auteur, « la formation ne peut plus fonctionner aujourd'hui sur la recherche d'adéquation entre un demandeur de recettes et un donneur de conseils. Parce qu'une recette marche toutes choses restant égales par ailleurs. (…) Il peut sauver de la famine celui qui a faim en donnant un poisson. Mais, il ne lui apprend pas à pêcher, ne l'autonomise pas, ne le prépare pas à s'accompagner lui-même dans la mouvance de la profession » (*Ibid.*).

Nous ne partageons pas pleinement cette présentation sans doute trop dichotomique entre ce qui relève d'une posture analytique et l'attitude qui vise à aider, à soutenir les maîtres débutants en leur proposant quelques "ficelles". Notre propre pratique professionnelle nous laisse penser qu'il est important, dans cette phase initiale de l'entrée dans le métier, d'articuler ces deux aspects constitutifs de l'entretien de formation : une activité patiente d'explicitation et d'analyse de la situation pédagogique, avec, par la suite, des conseils susceptibles d'aider les praticiens à enrichir leurs manières de penser et/ou d'agir :

[35] M. Tozzi, www.philotozzi.com/articles/article111.htm

> « *Il y a un œil extérieur. C'est bien d'avoir un autre point de vue. C'est ça la chose importante, il y a un œil extérieur qui vient et qui analyse de manière assez objective ce qui est fait. Sans qu'il n'y ait de sanctions, que ça soit négatif. C'est comment améliorer ce qui a été vu ? Et ça, c'est assez important parce que ça fait progresser. On est cent pour cent du temps en face des mêmes élèves, on n'a pas toujours le recul suffisant, ou même il y a tout simplement des choses qu'on ne remarque pas tout seul. Et même au niveau des préparations, je me souviens encore de Mme A. (la conseillère pédagogique) qui avait insisté sur le passage de la consigne. Et ça, c'est quelque chose qui est resté parce que encore maintenant, la consigne je l'explique et je la mets clairement au tableau. Moi-même, j'insiste avec moi-même pour que la consigne soit claire* » (E18, 92).

Il est reconnu que les dimensions évaluative et formative cohabitent difficilement au sein d'une même pratique. Ainsi, selon Schneuwly (1996), les personnes dépositaires d'une fonction évaluatrice ne peuvent être ressenties comme susceptibles d'aider véritablement. Il n'en demeure pas moins, et plusieurs entretiens l'indiquent clairement, que les maîtres débutants attendent aussi des conseillers un jugement, un positionnement qualitatif par rapport à une norme institutionnelle. Si l'évaluation n'est pas, de soi, formatrice, elle peut néanmoins contribuer à asseoir une certaine confiance en soi, en ses possibilités et ses compétences, tout en permettant de se situer. Ce que nous ont dit les maîtres à propos de leur première inspection confirme également l'influence non négligeable d'un jugement évaluatif de la pratique mise en oeuvre dans le processus de développement professionnel. Outre ce besoin de certification, les entretiens soulignent combien les praticiens sont sensibles aux attitudes de soutien et d'encouragement exprimées dans les propos de leurs interlocuteurs. Là aussi, ces paroles de confortation les rassurent et les entraînent à poursuivre leurs efforts vers une certaine maîtrise professionnelle.

Dans l'étude portant sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier en Suisse, Schneuwly plaide pour des activités de coopération et de réflexion organisées au sein de l'école entre pairs, afin d'aider les jeunes maîtres à réduire la complexité qu'ils affrontent au travers d'une relation qui doit être, selon lui, la plus symétrique possible. Ainsi, il affirme que l'accompagnement doit se réaliser « sans y introduire des spécialistes professionnels du conseil et de la supervision » (*Ibid*., 38).

Les données recueillies ne confirment pas cette assertion, la plupart des maîtres affirmant que les visites de classe effectuées par les formateurs leur sont utiles. Si les praticiens débutants privilégient la collaboration avec un ou plusieurs pairs pour les raisons que nous avons déjà évoquées, les entretiens de formation avec des professionnels extérieurs à leur environnement quotidien contribuent aussi à alimenter leurs pratiques de classe. L'analyse révèle des différences notables dans la teneur des échanges, selon qu'ils se déroulent dans le cadre institutionnalisé avec un formateur ou de manière informelle avec un pair. Nous avons vu que le processus collaboratif se développe très souvent à l'initiative du jeune maître qui sollicite un aîné. L'expérience acquise par ce dernier n'entraîne pas un rapport d'inégalité entre les interlocuteurs, ils sont et demeurent collègues, et de cette coformation ne découle pas un quelconque sentiment d'infériorité de celui qui "apprend". Il apparaît aussi que la nature des échanges ne déstabilise pas le novice. On lui donne des informations sur une procédure administrative, des précisions sur un élève, des pistes pédagogiques, des outils de travail, toute une batterie d'éléments qui lui sont inconnus et qui vont l'aider dans son activité quotidienne. La situation d'entretien avec le conseiller pédagogique est différente. Elle se déroule au sein d'une démarche officielle et les deux personnes ne se situent pas sur le même plan, tant par la fonction exercée que par leur "statut". En outre, les entretiens post-visite constituent parfois une forme d'analyse de la pratique où le questionnement, les divergences de point de vue, les confrontations d'idées ne sont pas absents. Cette démarche critique peut aussi avoir pour conséquence d'insécuriser encore davantage le professeur novice, qui est déjà, à ce moment de l'insertion professionnelle, en proie au doute et aux incertitudes. Mais nous savons aussi que ces remises en question, ces déséquilibres, constituent des leviers de changement qui sont parfois nécessaires pour accompagner une évolution des pratiques, à la condition qu'ils soient eux-mêmes "accompagnés".

Nous avons souhaité aborder le développement professionnel des maîtres débutants en nous appuyant sur la théorie tripolaire de l'autoformation (Pineau, 1989), car nous percevions la complexité du phénomène à l'œuvre. La recherche montre que le parcours de formation des jeunes professeurs des écoles se nourrit de multiples ressources provenant essentiellement des situations de travail, des recherches documentaires personnelles, des relations collaboratives développées avec certains pairs et des diverses actions de formation institutionnalisée menées dans le cadre de l'accompagnement de

l'entrée dans le métier. La transformation de ces moments en éco-, en co- et en hétéro-formation requiert, de la part de l'individu, un engagement dynamique, une volonté personnelle d'évoluer, d'enrichir ses gestes professionnels, et la maîtrise de compétences spécifiques pour savoir analyser sa propre pratique.

La consolidation et l'affinement des compétences appellent une large part d'autoformation, et le développement professionnel des enseignants dépend, en grande partie, des personnes elles-mêmes, notamment de la manière dont elles appréhendent et questionnent les expériences quotidiennes qu'elles sont amenées à vivre dans le cadre de leur travail.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de clarifier ce que constitue, pour les professeurs des écoles débutants, l'expérience des deux premières années d'enseignement. Nous souhaitions aussi rendre intelligibles les voies par lesquelles les praticiens novices construisent et consolident leurs savoirs professionnels.

Deux questions essentielles ont toujours guidé notre réflexion :

- Qu'est-ce qu'aujourd'hui l'entrée dans le métier pour les maîtres d'école ?
- Comment les nouveaux enseignants développent-ils leur professionnalité au cours des deux premières années d'exercice ?

Nous avons décidé d'aborder et de comprendre l'objet d'étude en le confrontant au concept complexe de l'autoformation. Complexe, car l'autoformation génère une telle pluralité de conceptions, de courants, qu'une synthèse générale semble difficile à dégager. Ce vaste champ notionnel comprend des « ouvertures transdisciplinaires » (Pineau, 2006, 5) qui en révèlent sa richesse et sa multiréférentialité. Mais, dans le même temps, cette difficulté à circonscrire le phénomène l'expose à des critiques sur le bien-fondé même de sa réalité. Evoquant une « problématique problématique », Buléa, Bota et Bronckart (2006) interrogent le statut et l'intérêt de l'autoformation pour les sciences de l'éducation, et mettent en doute la pertinence du cadre théorique utilisé pour la modélisation du concept. Selon ces auteurs, la notion d'autoformation découle d'une confusion qui est faite entre le développement et la formation de l'individu alors même que ces deux processus doivent être « pensés » distinctement : « Renvoyer la problématique de la formation aux apprenants eux-mêmes constitue à la fois une erreur théorique (la confusion des processus de formation et de développement) et un leurre » (*Ibid.*, 55).

L'étude que nous voulions mener n'exigeait pas que nous prenions part à ces débats intenses et fertiles. C'est la raison pour laquelle nous avons présenté les différentes approches de l'autoformation (partie I, chapitre 3), avant de définir précisément la perspective que nous allions mobiliser pour notre travail. Il nous a semblé heuristique d'étudier la construction de la professionnalité enseignante à l'épreuve de la théorie tripolaire de Pineau (1989), selon laquelle soi, les autres et les choses constituent les trois

pôles de l'autoformation. Cette approche ternaire permet d'appréhender l'objet de recherche selon plusieurs perspectives, en identifiant puis en analysant ses différentes influences sans s'enfermer dans une vision ″autodidaxique″ du concept.

Dès l'origine de la réflexion, nous postulions qu'une étude portant sur le temps d'apprentissage du travail enseignant ne pouvait seulement se limiter à l'investigation de la période concernant la formation professionnelle initiale. Ce temps d'apprentissage s'enracine aussi dans l'expérience personnelle et scolaire antérieure des individus, ainsi que dans l'exercice du métier. A la suite de Pineau (2006), nous pensons que la problématique de l'autoformation permet et « impose la prise en compte d'au moins la moitié de la vie – nocturne – à articuler à l'autre – diurne – . La première symbolise l'expérientiel et le socio-individuel de proximité peu organisé ; la seconde le rationnel et l'institué » (Pineau, 2006, 12).

L'approche méthodologique d'orientation qualitative que nous avons privilégiée en interrogeant à plusieurs reprises, sur une période de plus de deux ans, un échantillon diversifié de huit maîtres d'école débutants, nous a permis de préciser, d'éclairer, ce que représente l'expérience de l'entrée dans le métier d'enseignant du premier degré pour les personnes questionnées. Les données recueillies ont, pour une part, confirmé les résultats de certaines recherches antérieures. Les premiers mois de l'insertion professionnelle sont souvent vécus, par les prenant-fonction, comme une épreuve comportant de multiples tâches à effectuer, entraînant un flot important de difficultés à dépasser. Progressivement, par leur investissement, par leur travail, par leur expérience naissante et souvent avec l'aide des autres, les praticiens parviennent à trouver un premier équilibre dans l'exercice de leur métier. A l'issue de la première année d'enseignement, tous ont le sentiment d'avoir enrichi leurs savoirs professionnels. Ils possèdent une vision positive de cette expérience et abordent la suite de leur parcours avec davantage d'assurance et de sérénité. Les entretiens n'ont pas révélé l'aspect dramatique de la prise de fonction relaté par différentes recherches : « choc de la réalité » (Huberman, 1989), « expérience crisique » (Hétu, 1999). Le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant, la découverte d'un nouvel univers professionnel entraînent des ruptures, des obstacles, des remaniements identificatoires que les maîtres novices doivent assumer. Il apparaît cependant, que les termes employés semblent, sauf cas extrêmes, exagérés.

La singularité de cette recherche repose essentiellement sur sa nature diachronique. Son inscription dans le temps a permis d'identifier, durant les deux années, des évolutions

dans les représentations et les pratiques des professeurs, et de souligner certains des processus qui les sous-tendent. En cela, l'étude est originale et offre un éclairage nouveau sur le développement professionnel des praticiens et sur les dynamiques individuelles et collectives qui y contribuent. S'il n'existe pas un modèle unique d'apprentissage des compétences professionnelles, l'analyse des matériaux discursifs a révélé des points de convergence que nous avons mis en lumière dans la dernière partie de ce travail (partie III).

Nous écrivions précédemment avoir étudié la construction de la professionnalité enseignante à l'aide de la perspective expérientielle de l'autoformation et de son cadre ternaire. Au terme de cette recherche, trois années plus tard, les résultats obtenus accentuent encore cette importance de l'*autos* dans le développement professionnel. L'équilibration majorante des compétences, l'appropriation progressive d'une identité nouvelle constituent autant d'évolutions dont les jeunes enseignants sont bien les maîtres d'œuvre. Certains extraits d'entretiens ont mis en valeur le travail d'appropriation personnelle qu'il leur était nécessaire d'effectuer (par exemple, lors des échanges collaboratifs avec certains pairs ou lors des entretiens de visite), et la dimension réflexive de chacun semble bien constituer l'élément moteur des évolutions, des recompositions, des transformations que nous avons identifiées durant les deux années. L'image du « praticien réflexif » (Schön, 1994) est présente depuis longtemps dans la recherche et dans les plans de formation des futurs enseignants. Elle figure en bonne place dans les textes officiels définissant les compétences attendues des professeurs. Les propos des maîtres montrent aussi que l'habitus réflexif ne va pas de soi, et, lors de certains entretiens, nous avons éprouvé de réelles difficultés à faire apparaître ce travail d'analyse dans la pratique de classe de nos interlocuteurs. Questionnement non pertinent de l'interviewer, difficultés pour les personnes interrogées à conscientiser leur propre réflexion, indice de la complexité de ce phénomène qui ne se laisse pas aisément dévoiler ? Sans pouvoir apporter de réponse tranchée à cette question, nous pensons qu'il serait vraiment intéressant, suite à cette recherche, d'investiguer plus en profondeur encore la mise en œuvre par les jeunes praticiens de la dimension réflexive dans l'exercice de leur métier, avec l'ensemble des processus la constituant (réfléchissement de l'activité conduisant à une prise de conscience, réflexion dans l'action et réflexion sur l'action).

Mais nous savons que cette composante analytique du métier ne suffit pas, à elle seule, à former des enseignants professionnels. D'autres éléments y contribuent, notamment la maîtrise de savoirs pédagogiques, didactiques, relationnels, psychologiques. Toutefois, son rôle apparaît central dans la construction et l'enrichissement de la professionnalité des praticiens.

Altet (1996) plaide pour une formation des maîtres qui vise le développement du « savoir-analyser » afin de transformer la pratique en expérience. Cette métacompétence est essentielle, mais elle ne semble pas suffisante. Il s'agit aussi, et peut-être d'abord, de *vouloir* apprendre, c'est-à-dire de disposer d'une force endogène, d'une « motivation autodéterminée » (Carré, 2006, 26) qui donne au sujet l'envie ou le besoin de progresser. Il semble que le parcours de formation des maîtres soit étroitement lié à ce que ce chercheur nomme « la posture d'apprenance, un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (*Ibid*., 23).

Cependant, dans le contexte souvent difficile de l'insertion professionnelle où les jeunes enseignants ont parfois le sentiment d'être submergés par la multitude et la complexité des tâches à accomplir, il apparaît également essentiel de donner aux novices les possibilités de *pouvoir* apprendre. Se pose ici la question de l'environnement professionnel, des opportunités, des situations ou des expériences d'apprentissage que l'*éco* propose afin de favoriser le déploiement de l'autoconstruction professionnelle. Nous percevons là combien le dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier peut être utile, si les différentes actions de formation s'en réclamant créent les conditions qui permettent à chacun de nouvelles transformations. Les enseignants nous ont dit les ″bénéfices″ qu'ils ont pu ou su tirer de certaines de ces actions. Les entretiens ont également mis en lumière l'intérêt des situations de coopération avec les collègues, visant à la fois à réduire la complexité et à élargir le champ des possibles. Cet environnement professionnel de proximité au caractère aidant apparaît, pour les personnes qui ont eu l'occasion de l'éprouver, particulièrement positif. A la suite de Bézille (2003), nous pensons qu'il n'y a plus lieu d'opposer approches hétéroformative et autofomative. Selon une culture de l'accompagnement, du soutien, qui donne un statut aux personnes accompagnées, les *autres* participent au développement professionnel des jeunes maîtres et à leur propre transformation en tant qu'individu.

Si l'on reprend une typologie d'Ardoino (1996, 26), le parcours d'autoconstruction professionnelle de l'enseignant débutant ressemble à un cheminement personnel qu'effectue le sujet pour passer de la posture « d'agent » à celle « d'acteur », agissant à partir « de son intentionnalité et son initiative propres », pour parvenir au statut « d'auteur » qui voit l'individu se trouver « à l'origine de » ou ″se reconnaissant dans″ les expériences, les actions, les situations auxquelles il prend part.

En entrant dans le métier de professeur des écoles, le chemin de formation que va emprunter chacun des maîtres n'est pas tracé. Certes, il existe quelques balises institutionnelles susceptibles de l'aider, mais le parcours formatif est d'abord l'œuvre de la personne elle-même. En ce sens, nous pouvons affirmer que le processus de développement professionnel des enseignants débutants relève d'une dynamique autoconstructive dont l'individu est l'initiateur et l'artisan.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités

ABRAHAM, A., (1982), *Le monde intérieur des enseignants* (2nde édition), France, EAD

ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université

ALTET, M., (1993), « La qualité des enseignants », *Rapport sur les séminaires d'enseignants*, Université de Nantes

ALTET, M., (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF

ALTET, M., (1996), « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », dans ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 27-40

ARDOINO, J., (1996), « Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur », dans FELDMAN, J., FILLOUX, J.C., LECUYER, B.P., SELZ, M., VICENTE, M., (dir.), *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, L'Harmattan

BACHELARD, G., (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin

BAILLAUQUES, S., (1990), *La formation psychologique des enseignants*, Paris, PUF

BAILLAUQUES, S., (1999), « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation », dans HETU, J.C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S., (dir.*), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?,* Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 21-42

BAILLAUQUES, S., BREUSE, E., (1993), *La première classe*, Paris, ESF

BANDURA, A., (1977), *Social learning theory*, Englewoods Cliffs, NJ Prenctice Hall

BARDIN, L., (1977), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF

BARRETTE, N., (2000), « Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques », *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

BEZILLE, H., (2003), *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J., TROGNON, A. (dir.), (1987), *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales : observer, interviewer, questionner,* Paris, Dunod

BLANCHET, A., GOTMAN, A., (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université

BLIN, J.F., (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan

BOUCHARD, P., (1996), *La question du sujet en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan

BOURDIEU, P., (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz

BOUTIN, G., (1999), « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier », dans HETU, J.C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S., (dir.*), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?,* Paris, Bruxelles, De Boeck Université

BREUSE, E., (1984), « Formation des enseignants centrés sur la personne », dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne*, Paris, ESF

CARRE, P., (1992), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La documentation française

CARRE, P., MOISAN, A., POISSON, D., (1997), *L'autoformation*, Paris, PUF

CARRE, P., MOISAN, A., (dir.) (2002), *L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique*, Paris, L'Harmattan

CARTER, K., DOYLE, W., (1996), « Personnal narrative and life history in learning to teach », dans SIKULA, J., BUTTERY, T.J., GUYTON, E. (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2ème éd., New-York, Macmillan

CASTELLANE, Y., (1970), *Initiation à la psychologie sociale*, Armand Colin, collection U2

CHARLIER, E., CHARLIER, B., (1998), *La formation au cœur de la pratique*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université

CHARLOT, B., BAUTIER, I., (1991), *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue*, Université de Paris VIII

CIFALI, M., (2003), « Démarche clinique, formation et écriture », dans ALTET M., CHARLIER E., PAQUAY L., PERRENOUD P., (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 119-135

COMMISSION EUROPEENNE, (1995), *Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre.* Vers une société cognitive, Bruxelles

DE CERTEAU, M., (1980), *L'invention du quotidien, Tome 1, Arts de faire*, Gallimard

DE LANDSHEERE, G., (1990), « La formation continuée et la première prise de fonction des enseignants », *Actes AIRPE*, Mons, 1990

DESGAGNE, S., (1995), « Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective », dans GARANT, C., SCHOLER, M., *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, 79-89, Actes du 4ème colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres, Sherbrooke, Editions du CRP, Université de Sherbrooke

DESLAURIERS, J.P., (1991), *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, Mc Grawhill édition

DEVELAY, M., (1994), *Peut-on former des enseignants* ?, Paris, ESF

DEVITERNE, D., PRAIRAT, E., RETORNAZ, A., SCHMITT, N., (2000), *Les effets de la formation sur les représentations de la polyvalence du professeur des écoles*, Paris, INRP

DEWEY, J., (1975), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, A. Colin

DOISE, W., MUGNY, G., (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interédition

DOMINICE, P., (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan

DONNAY, J., CHARLIER, E., (1990), *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, De Boeck Université

DUBAR, C., DEMAZIERE, D., (1997), *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997

DUBAR, C. (2000), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin

DUBET, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil

DUBET, F., (1997), *Ecoles, familles, le malentendu*, Paris, Edition Textuel

DUMAZEDIER, J., (dir.), (1994), *La leçon de Condorcet*, Paris, L'Harmattan

DUPUIS, P.A., (2002), « Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation », *Note de synthèse sur les travaux de recherche*, Université Nancy 2

FATH, G., (1993), « Ecrire sur les pratiques enseignantes », *Pratiques et formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, coordonné par CLERC, F., et DUPUIS, P.A., CRDP de Lorraine, Nancy

FULLER, F.F., BROWN, K., (1975), *Becoming a teacher in teacher education*, 74 yearbook of the national society for the study of education, University of Chicago press

GALVANI, P., (1991), *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique Sociale

GALVANI, P., (2002), « Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation » dans CARRE, P., MOISAN, A., (Dirs.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historique et sociologique*, Paris, L'Harmattan

GASPARINI, R., (2001), « Les enseignants et l'indiscipline. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire dans les pédagogies dites novatrices », dans RAME, S., *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, L'Harmattan

GAUTHIER, C., DESBIENS, J.F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D., (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université

GERVAIS, C., (1999), « Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement », dans HETU, J.C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S., (dir.*), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?,* Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 113-138

GOLD, Y., (1996), « Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction », dans SIKULA, J., BUTTERY, T.J., GUYTON, E., *Handbook of research on teacher education*, New-York, Macmillan

GONDRAND, H., PIERRARD, A., (2001), *Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Lyon II

GUILLOT, A., (1998), *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan

HETU, J.C., (1999), « Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder. », dans HETU, J.C., LAVOIE, M., et BAILLAUQUES, S., (Dir.*), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation* ?, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 7-20

HETU, J.C., (1999), « Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez les novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation »., dans HETU, J.C., LAVOIE, M., et BAILLAUQUES, S., (Dir.*), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation* ?, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 61-84

HOFF, C., (2003), *L'entrée dans le métier de professeur des écoles et l'accompagnement professionnel des enseignants débutants*, DESS Formation de formateurs, Université Nancy 2

HOFF, C., (2004), *Apprentissage, expérience et formation professionnelle des jeunes professeurs des écoles*, DEA Formation, emploi, développement social, Université Nancy 2

HOLBORN, P., WIDEEN, M., ANDREWS, I., (1988), *Becoming a teacher*, Toronto, Kegan and Woo

HONORE, B., BRICON, J., (1981), *Former des enseignants*, Toulouse, Privat

HOUDE, R. (1995), *Des mentors pour la relève*, Montréal, Editions du Méridien

HRIMECH, M., (2002), « Stratégie d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes », dans CARRE P., MOISAN A. (dir.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques,* Paris, L'Harmattan

HUBERMAN, M., (1989), *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé

HUBERMAN, M., MILES, B., (1991), *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes,* Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche, Bruxelles, De Boeck

JOBERT, G., (1991), « La place de l'expérience dans les entreprises », dans *La formation expérientielle des adultes*, coordonné par COURTOIS, B., PINEAU, G., Paris, La Documentation Française

LAMARRE Anne-Marie, (2003), *Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, thèse de doctorat en Education, Montréal, Québec

LANG, V., (1999), *La professionnalisation des enseignants*, PUF

LANI-BAYLE M., (2001), *Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières,* Paris, L'Harmattan

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Education*, Montréal, Guérin

LENOIR, T., RAYMOND, D., (1998), « Enseignants de métier et formation initiale, une problématique divergente et complexe » dans *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université

LERAY, C., (2002), « Espaces-temps intermédiaires et autoformation » dans CARRE, P., MOISAN, A., (dir.), *L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique*, Paris, L'Harmattan

LORTIE, D.C., (1975), *Schoolteacher, a sociological study,* Chicago, The University of Chicago Press.

LOUVET, A., BAILLAUQUES, S., (1992), *La prise de fonction des instituteurs*, Paris, INRP

MALET, R., (1998), *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan

MALGLAIVE, G., (1990), *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF

MANTE, M., (1998), *La formation des enseignants sur le terrain,* coordonné par BOUVIER, A., OBIN, J.P., Paris, Hachette

MEIRIEU, P., (1995), *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF

MEIRIEU, P., (1999), *Apprendre…oui, mais comment ?*, 17ème édition, Paris, ESF

MIALARET, G., (1996), « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », dans BARBIER., J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, Paris, PUF

MUCHIELLI, A., (1991), *Les méthodes qualitatives,* Paris, PUF, Que sais-je ?, 2591

MUCCHIELLI, A., (dir.), (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, A. Colin

NAULT, T. (1993), *Etude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, thèse de doctorat, Université de Montréal

NAULT, T. (1999), « Éclosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe », dans HETU, J.C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S., (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation ?*, Paris, De Boeck Université, 139-160

PAIN, A., (1990), *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan

PELPEL, P., (1991), *Conseil et Formation, Guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*, CRDP de Paris

PERRENOUD, P., (1993), « Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique », *Pratiques et formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, coordonné par CLERC, F., et DUPUIS, P.A., CRDP de Lorraine, Nancy

PERRENOUD, P., (1994), *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan

PERRENOUD, P., (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF

PERRENOUD, P., (2003), « Le travail sur l'habitus », dans ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P., (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 181-208

PIAGET, J., (1964), *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard

PIAGET, J., (1973), *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard

PIAGET, J., (1974), *La prise de conscience*, Paris, PUF

PINEAU, G., (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Edilig, St Martin, Montréal

PINEAU, G., (2000), *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos

PINEAU, G., (2001), « Les réseaux personnels de coformation », dans HEBER-SUFFRIN, C., (dir.), *Partager les savoirs. Construire le lien. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs,* Lyon, Chronique Sociale

POSTIC, M., (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF

POURTOIS, J.P., DESMET, T., (1988), *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Editions P. Margada

RAME, S., (2001), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, L'Harmattan

Rapport LEFOMO, (1991), « Perfectionnement des enseignants », Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Fribourg

Rapport LEMO, (1976), « La formation des maîtres de demain », Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Fribourg

RAYMOND, D., BUTT, R.L., YAMAGISHI, R., (1993), « Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale : approche autobiographique », dans GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M., (dir), Le savoir des enseignants : unité et diversité, Montréal, Logiques, 137-168

RAYMOND, D., (1998), *En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire*, communication présentée au symposium « Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels », 6èmes rencontres internationales du REF (Réseau international de recherche en éducation et formation), Toulouse

REBOUL, O., (1988), *Qu'est-ce qu'apprendre*, 3ème édition, Paris, PUF

RICOEUR, P. (1986), *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil

ROGERS, C., (1968), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod

ROUSSEAU, J.J., ([1762], éd. 1966), *Emile, ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion

SAINT ARNAUD, Y., (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presse de l'Université de Montréal

SARTRE, J.P., ([1936], éd. 1988), *La transcendance de l'égo*, Paris, Vrin

SCHNEUWLY, B., (1996), *Introduction des nouveaux enseignants à leur profession*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Berne, Suisse

SCHÖN, D., (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques

SCHWARTZ, B., (2001), « La formation en alternance et les échanges réciproques de savoirs », dans HEBERT SUFFRIN, C., (dir.), *Partager les savoirs. Construire le lien. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, Lyon, Chronique Sociale

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L., COOK, S.W., (1977), *Les méthodes de recherche en sciences sociales* (trad. D. Bélanger), Montréal, HRW éditions

TAP, P., (dir.), (1980), « Identités individuelles et changements sociaux » dans *Actes du colloque Production et Affirmation de l'identité*, Toulouse, Privat

TARDIF, M., LESSARD, C., (1999), *Le travail enseignant au quotidien*, Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines, Bruxelles/Québec, De Boeck/Presses de l'Université Laval

TARDIF, M., RAYMOND, D., MUKAMUMERA, J., LESSARD, C., (2001), « Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement », dans SAINT JARRE, C., DUPUY-WALKER, L., *Le temps en éducation. Regards multiples*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 317-349

TOCHON, F.V., (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan

VAN DER MAREN, J.M., (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2nde édition, Bruxelles, De Boeck Université

VERMERSCH, P., (2000), « Approche du singulier », *L'analyse de la singularité de l'action,* Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, Paris, PUF

VERMERSCH, P., (2003), *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, 4ème édition

VYGOTSKI, L., (1985), *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales

WEBER, M., (1965), *Economie et société*, Paris, Plon

WENTZEL, B., (2004), *De la transition discursive entre formation à l'IUFM et prise de fonction. Quelques cas singuliers de professeurs des écoles*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Nancy 2

WEVA, K., (1999), « Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire » dans HETU, J.C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S., (dir.*), Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation* ?, Bruxelles, De Boeck Université, 187-208

ZEICHNER, K.M., GORE, J.M., (1990), «Teacher socialization», dans HOUSTON, W.R., (dir.), *Handbook of research on teacher education: a project of association of teacher education*, New-York, Macmillan

Articles de revue cités

ALAVA, S., (1995), « Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle », *Education Permanente*, 122 , 79-93

BAILLAUQUES, S., (1991), « La prise de fonction des enseignants : un faux-rite d'initiation ? », *Cahiers Pédagogiques*, 290, 18-23

BARBIER, J. M., CHAIX, M. L., DEMAILLY, L., (1994). Editorial du numéro spécial sur « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et Formation*, 17, 5-8

BERLINER, D.C., (1986), « In persuit of the expert pedagogy », *Educational researcher*, 5-12

BERTAUX, D., (1980), « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, 69

BISAILLON, R., (1993), « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 225-232

BONVALOT, G., (1995), « Pour une autoformation ″permanente″ des adultes », *Education Permanente*, 122, 139-146

BOURDONCLE, R., (1991), « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92

BOURDONCLE, R., (1993), « La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-113

BOURDONCLE, R., MATHEY-PIERRE, T., (1995), « Autour du mot professionnalité », *Recherche et Formation*, 19, 137-147

BOURDONCLE, R., (2000), « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation,* 35, 117-131

BOUTINET, J.P., (2001), « Repères anthropologiques », *Cahiers Pédagogiques*, 393, 11-13

BULEA, E., BOTA, C., BRONCKART, J.P., (2006), « L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation », *Education Permanente*, 168, 31-57

CARBONNEAU, M. (1993), « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des Sciences de l'Education*, 19, 33-57

CARRE, P., (2006), « Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance », *Education Permanente*, 168, 19-29

CASTINCAUD, F., (1995), « Qui a peur de la grande méchante théorie ? », *Cahiers Pédagogiques*, 335, 25-26

COURTOIS, B., (1989), « L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher », *Education Permanente*, 100/101, 7-12

COURTOIS, B., (1995), « L'expérience formatrice : entre auto et écoformation », *Education Permanente*, 122, 31-45

DEMAILLY, L., (1987), « Savoirs sociologiques et ethnocentrismes professionnels », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4

DENOL, J.N., (2002), « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », *Education Permanente*, 153/2002-4, 129-143

DOMINICE, P., (1989), « Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu », *Education Permanente*, 100/101, 57-65

DUBOIS, P., GASPARINI, R., PETIT, G., (2006), « Professeurs des écoles novices : formes collectives et individuelles du passage à travers le miroir », *Revue Française de Pédagogie,* 155, 73-82

DUGAL, J.P., AMADE-ESCOT, C., (2004), « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques », *Recherche et Formation*, 46, 97-116

DUMAZEDIER, J., (1978), « La société éducative et ses incertitudes », *Education Permanente*, 44, 3-14

DUMAZEDIER, J., (dir.), (1985), « L'autoformation », *Éducation Permanente*, 78

DUMAZEDIER, J., (1995), « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui »,

Éducation Permanente, 122, 243-256

DUPUIS, P.A., (1997), « Réfléchissement, réflexion et surréflexion dans le registre de l'expérientiel », *Expliciter*, 22, 22-23

FLODEN, B.F., CLARK, C.M., (1988), « Preparing teacher for uncertainty », *Teachers College Record*, 89, 505-524

HUBERMAN, M., (1993), « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours fragiles », *Revue des Sciences de l'Education,* 19, 187-200

LE BOUEDEC, G., (2001), « Une posture éducative fondée sur une éthique », *Cahiers Pédagogiques*, 393, 18-20

LE BOUEDEC, G., (2002), « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Education Permanente*, 153, 13-19

LEINHARDT, G., (1986), « The cognitive skill of teaching », *Journal of educationnal psychology*, 78, 75-95

LEMOSSE, M., (1989), « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais », *Recherche et Formation*, 6, 75-95

LORCERIE, F., (1998), « La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique », *Ville Ecole Intégration*, 114, 20-34

LOUVET, A., (1991), « Une recherche I.N.R.P. sur la prise de fonction des instituteurs », *Cahiers Pédagogiques*, 290, 40-41

MARCEL, J.F., (2005), « Les « collègues-formateurs » dans le métier d'enseignant », *Education Permanente*, 164, 119-130

MOREAU, D., (2003), « L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants, *Penser l'éducation*, 13, 37-52

MOTTET, G., (1992), « Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants », *Revue des Sciences de l'Education*, 1-2, 83-98

NADEAU, J.G., (1989), « Un modèle praxéologique de formation expérientielle », *Education Permanente*, 100/101, 97-107

PAQUAY, L., (1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, 15, 7-38

PASTRE, P., (1999), « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education Permanente*, 139, 13-35

PASTRE, P., (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie,* 138, 9-17

PAUL, M., (2002), « L'accompagnement : une nébuleuse », *Education Permanente*, 153/2002-4, 43-56

PERRENOUD, P., (1994), « Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois », *Recherche et Formation*, 16

PINEAU, G., (1985), « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation », *Education Permanente,* 78/79, 25-39

PINEAU, G., (1989), « La formation expérientielle en auto, éco et co-formation », *Education Permanente*, 100/101, 23-30

PINEAU, G., (1995), « Les chantiers de l'autoformation », dans *Les cahiers d'études du CUEEP*, Lille, 32-33

PINEAU, G., (2006), « Moments de formation de l'*autos* et ouvertures transdisciplinaires », *Education Permanente*, 168, 5-18

ROBERGE, M., (2002), « A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers », *Education Permanente*, 153, 101-108

TREMBLAY, N., BALLEUX, A., (1995), « La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie », *Education Permanente*, 122, 149-164

VEENMAN, S., (1984), «Perceived Problems of Beginning Teachers», *Review of Educational Research*, *Jg. 54,* 143-178

VERMERSCH, P., (2000), « Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche », *Expliciter*, 35, 19-35

VIGNAL, G., (1995), « (F)utilité de la formation des enseignants », *Cahiers Binet-Simon*, 643

VONK, J.H.C., (1989), « L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue », *Recherche et Formation*, 6, 47-59

ZEICHNER, K.M., TABACHNICK, B.R., (1985), «The development of teachers perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers», *Journal of Education for teaching*, 11

Références institutionnelles

BANCEL, D., (1989), *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres,* Paris, Ministère de l'Education Nationale, Paris

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 4 du 31/08/1989, « Loi d'orientation sur l'Education », Ministère de l'Education Nationale, Paris

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 45 du 8/12/1994, « Référentiel des compétences et caractéristiques d'un professeur des écoles », annexe 1 de la note de service 94280 « Personnels enseignants des écoles », Ministère de l'Education Nationale, Paris

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 32 du 06/09/2001, « Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation », Ministère de l'Education Nationale, Paris

Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 1, du 4/01/07, « Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres », Ministère de l'Education Nationale, Paris

Charte d'accompagnement des T1 et T2, (2002), Inspection Académique de la Moselle

Lettre flash, (20/07/2006), « Garantir les droits des parents d'élèves et mieux les associer à la mission éducative de l'Ecole », Ministère de l'Education Nationale, Paris

Lettre flash, (20/12/2006), « Une formation des enseignants rénovée et plus efficace », Ministère de l'Education Nationale, Paris

Note d'information, (2001), « Devenir professeur des écoles », 01-46, Ministère de l'Education Nationale, Paris

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Qu'apprend-on à l'école maternelle ?, (2002), Ministère de l'Education Nationale, Paris, CNDP/XO éditions

Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation, (1995-1996), « Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires », Québec, Ministère de l'Education

Webgraphie

Adresse URL des Bulletins Officiels de l'Education Nationale: www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html

Adresse URL des Lettres flash de l'Education Nationale: http://www.education.gouv.fr/lettre_information/lettre_flash/lettre_flash_3.htm

Adresse URL des Notes d'information de l'Education Nationale: http://www.education.gouv.fr/stateval/ni/ni.htm

CHARLIER,E., www.fundp.ac.be/universite/personnes/page_view/01001354/cv.html

GODET, M., www.cnam.fr/lipsor/lips/conferences/conferences.php#01

TOZZI, M., www.philotozzi.com/articles/article111.htm

TABLE DES MATIERES